XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Entre la intensificación del trabajo escolar y el “dejar hacer”: formación para el trabajo, escuela secundaria y desigualdad urbana en una ciudad intermedia del Golfo San Jorge.

Mauro Guzmán, Huayra Martincic y Eduardo Langer.

Cita:

Mauro Guzmán, Huayra Martincic y Eduardo Langer (2023). *Entre la intensificación del trabajo escolar y el “dejar hacer”: formación para el trabajo, escuela secundaria y desigualdad urbana en una ciudad intermedia del Golfo San Jorge. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/750

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*.



Eje 6 | Cultura, Significación, Comunicación, Identidades

MESA 104 | Reconfiguraciones de la escuela secundaria y la formación docente del nivel medio en la post pandemia

Coordinadoras: Andrea Iglesias, Virginia Saez, Daniela Bruno, Andrea Iglesias

1. Entre la intensificación del trabajo escolar y el "dejar hacer": formación para el trabajo, escuela secundaria y desigualdad urbana en una ciudad intermedia del Golfo San Jorge[1]

Autorxs

Mauro Guzmán (UNPA)

Huayra Martincic (CONICET / UNPA)

Eduardo Langer (CONICET / UNSaM)

2. A modo de introducción: productividad, formación y desigualdades en la sociedades de empresa

La organización del trabajo bajo lógicas tayloristas consistía en la parcelación de las tareas, el tiempo y el espacio de producción, en tanto supuso la manera más eficaz y eficiente de organizar y racionalizar el proceso productivo (Braverman, 1987; Coriat, 2000). En sintonía con ello, la sociedad salarial sustentada en el modelo fordista-

[1] Se presentan resultados de la investigación doctoral "Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia" del Prof. Mauro Guzmán y dirigida por Dr. Eduardo Langer y co-dirigida por Dra. Silvia Grinberg; y la investigación doctoral "Obligatoriedad escolar y derecho a la educación: un estudio desde los sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)", realizada por Prof. Huayra Martintic, y dirigida por Dr. Eduardo Langer y co-dirigida por Dra. Carla Villagrán. Ambas investigaciones son financiadas mediante beca doctoral CONICET.

keynesiano implicó una forma de organización social en que el tiempo se organizaba siguiendo lógicas similares ya que "el trabajo remunerado edifica una temporalidad que se organizaba de manera cíclica, regular y repetitiva (…) El espacio laboral y la jornada de trabajo delimitada demarcan -de forma material y simbólica- la vida de los trabajadores." (Delfino, 2019, p. 116). En este marco, las instituciones en el capitalismo industrial estaban regidas por lógicas disciplinarias que implicaban la producción de sujetos útiles económicamente y dóciles políticamente (Foucault, 1989). Ello, entre otras formas, a través de la fragmentación del tiempo y espacio siguiendo una lógica serializada. Así, la formación escolar adquirió ciertas características en correspondencia con la división social del trabajo y el mencionado requerimiento de productividad de los cuerpos (Foucault, 1989) y de aspectos no cognitivos de la personalidad (Bowles y Gintis, 1985).

Diversos autores han señalado que la reestructuración de los procesos productivos del capitalismo en nuestros tiempos ha implicado, entre otras cuestiones, una profundización de la *intensificación* (Coriat, 2011; Dal Rosso, 2006; Antunes, 2009) o *densificación* del trabajo (Boltansky y Chiapello, 1999), lo que involucra ciertos efectos sobre la subjetividad y la vida social de les trabajadores (Sennett, 2000; Han, 2012 y 2018; Laval y Dardot, 2013; Stecher, 2015; Zangaro, 2011b). El modo de producción posfordista o toyotista consiste en la búsqueda de mayor eficiencia y eficacia a través de la flexibilización interna (principalmente asociada a la polivalencia y multifuncionalidad de la mano de obra) y flexibilización externa (subcontratación, contratos por tiempo determinado, tiempo parcial u horarios variables en la jornada de trabajo, etc.) (Castel, 1997; Harvey, 2017). Así, los procesos productivos bajo lógicas flexibles, ágiles y de hiper-rendimiento (Gillies, 2011; Han, 2012), han trastocado las relaciones entre tiempo, trabajo y productividad (Berardi, 2007; Zangaro, 2011a; Moruno, 2018), así como suponen particulares efectos en la subjetividad y atributos que se demandan de les trabajadores (Han, 2012; Stecher, 2015).

Foucault (2007) refiere a la configuración de una *sociedad de empresa* en que la racionalidad de gobierno[2] consiste en que las instituciones, les sujetes, en definitiva, todas las relaciones sociales adquieran la forma-empresa. Ello supone el establecimiento de mecanismos de competencia en todos los ámbitos de la vida social, en tanto condiciones de producción del *homo economicus neoliberal* (Foucault, 2007; Rose, 2007): "los neoliberales [buscan] sustituir en todo momento el *homo economicus*

[2] Siguiendo a Gordon (2015), por racionalidad puede entenderse "una forma o sistema de pensamiento sobre la naturaleza de la práctica de gobierno (quién puede gobernar, qué es gobernar, qué o quién es gobernado) capaz de hacer algún tipo de actividad pensable y practicable, tanto para sus ejecutantes como para aquellos sobre quienes esta práctica se ejerce" (p. 3). La noción de racionalidad, por tanto, refiere a la manera en que se organizan los modos de hacer u obrar orientados hacia ciertos fines.

socio del intercambio por un *homo economicus* empresario de sí mismo, que es su capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos." (Foucault, 2007, p. 265). Así, como parte de los mecanismos de competencia, la gubernamentalidad de tipo neoliberal involucra la producción de diferenciaciones y desigualdades que implican, entre otras cuestiones, el abandono del proyecto político de pleno empleo que formaba parte de las intervenciones en la época anterior (Foucault, 2007). Ello porque en las sociedades de empresa es preciso que sólo algunes trabajen, es decir, "incluso puede resultar que un índice flotante de desempleo sea de absoluta necesidad para la economía" (Foucault, 2007, p. 171).

De esta manera, dejando actuar las desigualdades en el mercado laboral, así como a partir del gobierno de la precarización dentro de ciertos umbrales[3] (Lorey, 2016), se produce una suerte de fragmentación en el mundo del trabajo en que hay cada vez mayor distancia entre las posiciones, actividades y condiciones en que les sujetes trabajan (Harvey, 2017, Berardi, 2021), y a su vez entre éstes y quienes viven en condiciones de desempleo estructural (Castel, 1997; Antunes, 2009). Al respecto, Antunes (2009) sostiene que la dinámica del mercado de trabajo adopta un movimiento pendular que consiste en que, por una lado, existe cada vez más personas que trabajan mucho, siguiendo ritmos y lógicas de hiperproductividad (Han, 2012), y, del otro extremo del péndulo, "cada vez *más* hombres y mujeres encuentran *menos trabajo* y se desparraman por el mundo en busca de cualquier labor." (Antunes, 2009, p. 34). En relación a esto último, conceptos como *supernumerarios* (Castel, 1997), *clase marginada* (Bauman, 2000) o *población liminar* (Foucault, 2007) dan cuenta de la existencia de un grupo poblacional cuya utilidad como fuerza de trabajo es puesta en cuestión. Para Foucault (2007) se trata de una *población liminar* que se ubica en el umbral mínimo de ingreso económico y cuya utilidad como fuerza de trabajo es requerida sólo ante ciertas condiciones del mercado (Foucault, 2007). Es decir, se trata de un grupo poblacional que oscila entre la asistencia económica y la utilización como reserva fluctuante de mano de obra[4], por lo que la desocupación, desde la racionalidad empresarial, significa estar en una situación de "tránsito entre una actividad no rentable y una actividad más rentable" (Foucault, 2007, p. 171).

En este marco de discusiones, nos preguntamos por la formación para el trabajo en la escuela secundaria considerando las características y efectos de la regulación del

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

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

tiempo e intensificación del trabajo escolar (Fernández Enguita, 1999; Llomovatte, et. al., 1993; Ferraro, 2018). Comparamos las perspectivas estudiantiles de quienes asisten a instituciones con diferentes modalidades formativas y que se encuentran en distintos emplazamientos urbanos. Ello porque la socialización para el trabajo en la escuela involucra la configuración de redes o circuitos diferenciales de escolarización (Baudelot y Establet, 1983), las cuales se producen al compás de la heterogeneidad, segmentación y/o fragmentación que caracteriza al mercado de trabajo (Harvey, 2017).

Situamos nuestros interrogantes en la ciudad intermedia (Bellet y Llop, 2004) de Caleta Olivia, cuyo mercado socio-laboral, espacialidad urbana y sistema educativo se han configurado en estrecha relación con las dinámicas de la industria petrolera (Schweitzer, 2012; Pérez, 2014). Las lógicas flexibles bajo las cuales se desarrolló el proceso de reestructuración productiva en la región del Golfo San Jorge se han implementado a través de la privatización de la empresa estatal YPF desde mediados de los 80´ (Salvia, 1997; Márquez, 1995). Ello produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y les trabajadores que persisten hasta nuestros días (Márquez, 2017; Schwaitzer, 2012, Torres, 2012). A fines de la década del 90, el índice de desempleo en la región del Golfo San Jorge llego a ser el más alto en todo el país, al igual que se produjo un gran aumento del subempleo y el trabajo eventual (Cicciari, 2003). Ello se tradujo en situaciones constantes de huelgas en demanda de mejores condiciones laborales en el sector formal de la economía, así como demandas por parte de grupos de desocupados, lo cual ha llegado a colocar a Caleta Olivia como la *capital nacional del piquete* (Márquez, 2017).

Para esta región, se han estudiado las características de la escolarización en instituciones de educación técnica atendiendo a las formas de intervenir sobre la productividad de los cuerpos, en relación con las aptitudes laborales requeridas por la industria petrolera de mediados de siglo XX (Carrizo, 2009 y 2013; Villata, 2011). Según Carrizo (2013), en tiempos de YPF estatal, los discursos educativos referían a las escuelas técnicas industriales como aquellas encargadas de formar al ciudadano patriota y al trabajador petrolero que se demandaba en el mercado de trabajo. Es decir, la formación del *sujeto-fabril-petrolero-masculino* (Palermo, 2015), cuya productividad se asociaba con atributos de destreza física, sacrificio y orgullo que permitían aceptar y soportar las rudas condiciones de trabajo, lo cual "confirmaba una ética laboral que se jugaba día a día al disponer hombres «duros» y «fuertes» respecto de su propio sufrimiento". (p.105). Ello implicó una formación del coraje y el *espíritu masculino* (Carrizo, 2009) que la educación técnica debía propiciar y que "ha encontrado su cultivo en los talleres, donde los alumnos aprendieron las relaciones propias del mundo laboral" (p. 3).

La hipótesis de este escrito es que muchas de estas regulaciones persisten en las escuelas técnicas, y se articulan con aquellas propias de las *sociedades de control* (Deleuze, 1996) y *sociedades del rendimiento* (Han, 2012), en que la productividad no sólo se asocia con disposiciones físicas y corporales sino también, y principalmente, con aspectos psíquicos y subjetivos (Rose, 2007; Han, 2018; Laval y Dardot, 2013). Asimismo, consideramos que ello ocurre diferencialmente respecto a los ritmos y modos de trabajo escolar en el bachillerato emplazado en condiciones de pobreza urbana, puesto que allí prevalecería cierta lógica del *dejar hacer* (Langer, 2013) y un ritmo *aletargado* (Grinberg, 2013) que marcan la regulación de las prácticas pedagógicas en las dinámicas cotidianas en estas escuelas, y que forman parte de lógicas de gobierno sobre la *población liminar* (Foucault, 2007) o *supernumeraria* (Castel, 1997).

3. Apuntes metodológicos de la investigación

Las investigaciones se realizan a través de una metodología de base múltiple que contempla la realización de entrevistas en profundidad a jóvenes de último y anteúltimo año del nivel secundario en colegios de gestión estatal. La selección de la muestra de escuelas se llevó a cabo de manera intencional (Goetz y LeCompte, 1988), en base a criterios de a) la distribución de la oferta formativa en emplazamientos diferenciados según índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) [5], a partir de considerar que la desigualdad social se expresa, entre otras formas, en la diferenciación y fragmentación del espacio urbano (Grinberg, 2022); y b) las especificidades de las modalidades técnica y bachillerato en cuanto a las vinculaciones con el trabajo (Gallart, 2006). Teniendo en cuenta ambos criterios, se escogió la Escuela 5[6] de modalidad técnica, emplazada en un radio censal con NBI Medio y ubicada en una zona semi-céntrica de la localidad; y también se optó por la Escuela 3, de modalidad bachillerato, emplazada en un radio con NBI Alto y ubicada en un barrio periférico de la ciudad.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre 2019 y 2020 y se realizaron a 24 estudiantes que cursaban el anteúltimo y último año. Teniendo en cuenta que se trabajó en base a un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), la realización de entrevistas en profundidad se llevó a cabo de manera flexible. Es decir, la cantidad de entrevistas realizadas y, por tanto, la amplitud de la muestra se confeccionan en función de la

[5] El NBI se utiliza para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza teniendo como unidad de análisis los hogares a partir de la información obtenida de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001). Ello implicó la utilización de los últimos datos disponibles del INDEC que corresponden al censo del año 2010. Como cada uno de los radios censales está compuesto por un porcentaje de hogares con NBI, para la investigación se han agrupado 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).

[6] Los nombres de las instituciones y los/as estudiantes son ficticios a fines de preservar el anonimato.

saturación teórica. Debido al tamaño de cada institución en cuanto a matrícula y orientaciones[7], se entrevistaron a 16 estudiantes de la escuela técnica y 8 del bachillerato. Del total de entrevistas 15 de ellas corresponden a mujeres y 9 a varones, cuyo rango de edades va de 16 a 20 años.

La organización, sistematización y análisis de la información producida mediante entrevistas en profundidad se realizó a través del programa informático Atlas ti y siguiendo el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967). Este último forma parte de la tradición de investigación cualitativa denominada *Teoría fundamentada en los datos* (Glaser y Strauss, 1967), la cual consiste en la producción de una explicación general o teoría a través de un proceso de inducción que implica partir desde códigos descriptivos a códigos más interpretativos y sintetizadores (Ballestín y Fàbregues, 2018). De esta manera se construyeron las ideas (teorías) sustantivas que explican las relaciones entre categorías o códigos producidos a partir de patrones, recurrencias y regularidades en los sentidos y significaciones que expresaron les estudiantes de escuela secundaria. A continuación presentamos algunos resultados de dicha analítica de los enunciados estudiantiles acerca del trabajo escolar y sus implicancias en términos de (im)productividad, en relación con aquello que ocurre en el mercado de trabajo.

4. Perspectivas estudiantiles sobre la (im)productividad en el trabajo escolar

En este apartado analizamos de qué manera les estudiantes refieren a los modos y ritmos de trabajo escolar, comparando las perspectivas de quienes asisten a escuelas de diferentes modalidades y distintas localizaciones urbanas. En primer lugar, aludimos a enunciados del estudiantado de escuela técnica que refieren a cómo la regulación del tiempo escolar supone “sacrificios” y “renuncias” en pos de una formación asociada con el trabajo y mejores posibilidades de inserción laboral. Tal como mostramos en otros escritos (Martincic, Guzmán y Langer, 2023), ello afecta la manera en que les estudiantes de esta modalidad se conciben en tanto jóvenes, pues la realización de prácticas por fuera del ámbito escolar se ve obstaculizada:

> [Compuse] letras y alguna hasta la mitad, como no tengo tiempo... Igual he tratado de seguir otras cosas, o agarrar algo como para pasar el rato. Yo desde que llegué a la Escuela Técnica 5 no hice ningún deporte, no fui a ningún deporte (…). Yo este año traté de hacer violín, pero tres clases no más hice. Porque ahí vienen las semanas en que te cierran las notas, y ahí te fundís. Y quise hacer

[7] La Escuela 5 ofrece cuatro especialidades y tiene una matrícula aproximada de 1225 estudiantes; en cambio, la Escuela 3 ofrece una orientación y tiene una matrícula de 192 alumnos.

> arquería, pero era a la misma hora que entraba a la escuela, entonces no podía. De ahí traté de hacerlo [aprender violín] por mi cuenta, pero a un violín no le podés bajar el sonido, entonces es molesto y no podes estar ahí todo el día. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste comenta que desde que ingresó a la escuela técnica tiene dificultades y/o directamente no puede realizar actividades vinculadas con la composición musical, tocar un instrumento o realizar deportes. Alude tanto al horario escolar como a la intensificación (Dal Rosso, 2006) que supone el cumplir con las tareas y trabajos escolares en momentos de cierre de notas. Las expresiones "*no tengo tiempo*" y el "*te fundís*" de la estudiante, refieren a dos sensaciones que también se producen en les trabajadores ante las condiciones precarias de vida en tiempos de *extensificación* del trabajo (Mc Bride, Smith y Mbala, 2018; Moruno, 2018) e imperativos del rendimiento (Han, 2012). Como sostiene Moruno (2018), "<No me da la vida> es una expresión cada vez más extendida a modo de pauta cultural que vacía y desmantela el tiempo congelado de las costumbres y tradiciones (…) Tiempo que no se tiene porque el trabajo se come la vida, y la vida cotidiana queda subsumida bajo el mercado" (p. 41). Así, les estudiantes de la escuela técnica refieren a que el tiempo que le deben dedicar a la escuela, tal como ocurre con el tiempo que se le debe dedicar al trabajo, ocupan gran parte de sus vidas cotidianas. Según elles, esta es una característica central de estas escuelas que la distinguen de aquellas de modalidad bachillerato:

> A mi hermana que va a la [escuela bachillerato] le digo que aproveche su tiempo. A mí me hubiese gustado practicar otro deporte, pero con el tiempo que lleva la Escuela Técnica 5, a tener que estar 100% en la Escuela Técnica 5… En cambio, a ella le digo qué te quejas si tenés a la mañana y después educación física y ya está. Y yo en los primeros dos años desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde no me aparecía en mi casa. O desde la una de la tarde a las once de la noche no me aparecía en mi casa. Y así todos los días. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia compara su jornada escolar con la de su hermana que asiste a una escuela bachillerato. Mientras su hermana va solamente por la mañana y algunos días tiene educación física por la tarde, resalta que ella, en cambio, debe estar "100%" en la escuela técnica. Según la estudiante, debido a esa diferencia, su hermana no tendría motivos para "*quejarse*" así como considera que podría "*aprovechar"* más el tiempo que

no le debe dedicar a la escuela. Es decir, la lógica productivista con la que vivencian el tiempo escolar en la modalidad técnica se vuelve un criterio de inteligibilidad acerca del uso del tiempo que hacen les sujetes. Esto es,

> antes de que el reloj y el cronómetro ordenasen el sentido de la vida y el trabajo en la fábrica, el tiempo <pasaba>, para luego entender que el tiempo <se gasta>. Hoy, cuando la riqueza se levanta en torno al tiempo libre, la máxima bien podría ser que <el tiempo se gana>. (Moruno, 2018, p. 46).

En este sentido, desde las lógicas empresariales se espera que las decisiones que toman les sujetes en lo que hacen o dejan de hacer, tanto dentro como fuera de la escuela, impliquen un cálculo a fin de garantizar mayores beneficios a futuro (Foucault, 2007). Así, se interiorizan discursos que remiten a la toma de decisiones racionales como el siguiente estudiante que opta por no salir a fiestas:

> No me gusta salir mucho porque lo veo como una opción muy errada. Como que la mayoría se patina mucha plata ahí, en fiestas y en eso. Y es como que lo veo mal para mi futuro, entonces, no lo hago. Voy una o dos veces… pero tampoco para tanto. Si es para acompañar a un amigo que es su cumpleaños o algo especial. Si no, no. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

Para José "*salir mucho*" es una "*opción muy errada*" en relación con su futuro, evidenciando una auto-regulación que implica actuar como *empresario de sí* a partir de diferenciarse de lo que hace "*la mayoría*". El saber invertir (dinero, energía, tiempo) es precisamente uno de los atributos que se demandan en todas las esferas de la vida social (Foucault, 2007), y que en el mundo del trabajo supone tener un *espíritu emprendedor* (Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2015; Stecher, 2015). El pasaje de la lógica del gasto al de la inversión es una de las características centrales de la sociedad de empresa en la que vivimos (Foucault, 2007), y que los discursos de la teoría del capital humano pregonan en relación con la educación (Aronson, 2007). De manera que para les estudiantes de escuela técnica la renuncia a la realización de actividades que se asocian con prácticas juveniles tales como tocar algún instrumento como refiere Celeste, realizar deportes como alude Cecilia o bien salir a fiestas como dice José, se vinculan con el tiempo que conlleva escolarizarse en una escuela técnica y la importancia que ellos supone para su futuro. En sentido similar se expresa otra estudiante:

> Ellos [sus amigos y amigas] pueden dormir la siesta y yo no puedo (ríe). Yo estoy todo el día en el colegio, en cambio ellos solo tienen dos turnos, donde un turno es de una hora y el otro es normal. Y bueno, hay varias cosas que yo no puedo hacer. Por ejemplo, ellos me dicen "nos juntemos a la tarde" a tomar mates o a salir, y yo no puedo. Y ellos siempre se enojan por eso. Y no es que no quiera, si me muero de ganas de salir. Y es feo estar toda la tarde encerrada, sobre todo en verano y esas cosas, pero el título lo vale. (…) A mí me costó mucho primero y segundo. Y bueno después ya me fui acostumbrando a las cargas horarias, a que me cueste. Y bueno, me quedé en el colegio porque ya estaba anotada. Me di cuenta que el título vale muchísimo, puedo conseguir con más facilidad un trabajo. (Cecilia, 18 años, Escuela Técnica 5, Electromecánica, sexto año, 2019).

Cecilia afirma que la regulación del tiempo escolar en las escuelas no técnicas implica jornadas menos extensas. Desde su perspectiva, les estudiantes que asisten a esas instituciones tienen más tiempo de ocio, y aunque desea contar con más tiempo libre, ella expresa en términos positivos el modo en que hace uso de estos años. Esto es, el sacrificio de "*estar toda la tarde encerrada*" vale en la medida en que obtener un título técnico permite "*conseguir con más facilidad un trabajo*". Asimismo, el acostumbramiento al encierro, sentir el horario como "*carga*" y que la escolarización sea vivida como algo que "cueste" como menciona Cecilia, refiere a la persistencia de lógicas formativas dirigidas a *preparar el cuerpo para las grandes fatigas* (Carrizo, 2013), tal como se propiciaba históricamente en las escuelas técnicas de la región en sintonía con los requerimientos de la industria petrolera (Palermo, 2015).

De manera que la histórica relación estrecha entre la formación técnica y el trabajo permiten entender que las sensaciones estudiantiles que produce la regulación del tiempo escolar están en sintonía con aquello que ocurre en el mundo laboral y los sentidos que se producen en les trabajadores (Han, 2012; Laval y Dardot, 2013; Moruno, 2018). Estas sensaciones asociadas con la escolarización en esta modalidad también son reconocidas por algunas estudiantes de la escuela bachillerato que han ido o pensaban ir a la escuela técnica, tal como la siguiente estudiante:

> Yo primero hice primer año en la Escuela Técnica 5, pero me cambié porque me llevaba mucho tiempo. Tenía clases en la mañana y en la tarde, y a mí no me gustaba estar tan atareada con el tiempo. Entonces, yo le dije a mi mamá de que me quería cambiar de escuela. (…) además era más materias, porque creo que son catorce, o quince materias o dieseis materias, no me acuerdo. Pero era más

> que las otras escuelas. Era más tarea, menos tiempo para darse uno mismo. Porque tenías que estar en la escuela, luego llegar a casa y ponerte a hacer la tarea. (Pamela, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como señala Pamela, luego de ir un año a la escuela técnica le comunicó a su mamá que quería cambiarse de colegio debido a que le llevaba "*mucho tiempo*". La estudiante optó por "*darse*" más tiempo para ella misma, en vez de estar "*atareada*" y dedicarle a la escuela toda la mañana y la tarde, así como el tiempo en que estaba en su casa. Es decir, a diferencia de los sentidos expresados por les estudiantes de escuela técnica, ella tomó una decisión en base a una lógica no productivista del tiempo, lo que supone salir(se) de las actuales lógicas y discursos empresariales que conciben que todo tiempo debe ser aprovechado productiva y económicamente (Han, 2012; Moruno, 2018). Para Pamela ello no supone abandonar la escuela secundaria, sino que elije otro tipo de escolaridad, en la que pueda combinar el tiempo de trabajo escolar con otras actividades no escolares. Un sentido similar expresa la siguiente estudiante de bachillerato al referirse al horario de la escuela técnica y a la diferencia entre cursar en turno tarde o turno mañana:

> Mi mejor amiga, mi novio, ellos van a la Escuela Técnica 5, entonces sé más o menos como se mueven ahí. Y es bastante... Yo me imaginaba que iba ser así. Tienen horarios complicados, algunos tienen muchas materias que son muy distintas a las que tengo yo. Son más materia a veces, más los talleres (…) Cuando empecé acá en el colegio iba a la tarde, primero y segundo año. Después pasé a la mañana. (…) Yo hacía deporte y todo eso, entonces era muy incómodo ir a la tarde a la escuela. Porque era de la una a las siete de la tarde en el colegio, y apenas salía me tenía que ir a entrenar. Y después volvía de entrenar y me tenía que quedar hasta la madrugada haciendo la tarea. (…) En cambio, en la mañana, tenés las primeras horas del día, de las siete hasta la una. Tenés el resto de la tarde y la madruga incluso para hacer las cosas. Es como que te da mucho más tiempo, o se siente como si fuera mucho más tiempo. Es más cómodo el horario. Vos podés salir del colegio, hacer la tarea, y te echas una siesta y ya está. (Vanesa, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Vanesa tenía la intención de ir a la Escuela Técnica 5 pero sus padres no pudieron "*hacer la fila*" para inscribirla, lo cual es recurrente entre estudiantes que viven en barrios

que presentan altos índices de NBI y se ubican en zonas periféricas de la localidad (Guzmán, 2022). No obstante, ella también afirma que no se cambiaría de la escuela a la que asiste actualmente, y considera que su formación es similar o mejor que la podría haber tenido en la escuela técnica. Como afirma en el fragmento que presentamos, se imaginaba que el horario en la escuela técnica es "*complicad*o" dada la cantidad de materias y las actividades de taller, lo cual ella confirma a partir de la experiencia de su amiga y su novio que son estudiantes de la escuela técnica. Al referirse al horario de la escuela a la que asiste afirma que es "*más cómodo*" el hecho de tener el turno mañana, porque eso le posibilita ir al colegio, luego hacer la tarea y después *"echarse una siesta*" o "*entrenar*".

Las diferencias entre la jornada escolar en escuela técnica y bachillerato refieren a regulaciones del tiempo escolar que condicionan de distinta manera las posibilidades de realizar actividades escolares y no escolares. Ello para les estudiantes de escuela técnica produce efectos sobre los sentidos acerca de lo que supone la realización o no de prácticas asociadas a lo juvenil (Reguillo, 2012; Chaves, 2005) y cómo ello se relaciona con una lógica productivista en el uso del tiempo. Es decir, nos referimos a diferencias en las regulaciones del tiempo en bachilleratos y escuelas técnicas que producen diferentes y particulares formas de constituirse como jóvenes y como trabajadores/as. Así, en Cecilia – en tanto estudiante de una escuela de modalidad técnica – se produce cierta ajenidad respecto a quienes asisten a escuelas bachilleratos. Pero también Pamela y Vanesa explicitan los diferentes modos de transitar la escolaridad entre ambas modalidades y sus implicancias al momento de pensar las posibilidades respecto a sus vidas presentes y futuras.

Nos referimos a experiencias que se presentan aún más diversas y desiguales si se consideran, además, las condiciones sociodemográficas en que les estudiantes se encuentran al momento de transitarlas. Es decir, la oportunidad de participar de actividades de socialización entre pares se ve afectada por la necesidad de resolver otras cuestiones vinculadas al sostenimiento de la vida, tal como señala un estudiante:

> Obviamente estudio, me mantienen gracias a Dios y no tengo que salir a trabajar. (…) Tengo un compañero que estudia y trabaja, y se pierde una juntada con amigos o despejarse un fin de semana por ir a trabajar. Y lo que corresponde es que primero estudie y después trabaje ¿No? Sería lo ideal. (Cristian, varón, Escuela Técnica 5, Química, sexto año, 2019).

Para Cristian, lo ideal sería que alguien que es joven "*primero estudie y después trabaje*", por lo que estudiar y trabajar constituye una situación no deseable. Él vive con

su madre, que es encargada de un área en una empresa de telecomunicaciones desde hace varios años, y agradece que lo mantengan porque eso implica no tener que trabajar, concentrándose en el estudio. Se compara con un compañero que, en cambio, estudia y debe salir a trabajar, lo que genera que no pueda compartir "*una juntada*" con amigues. Ello es consistente con investigaciones que han señalado la existencia de demandas y necesidades del contexto socio-económico en que viven les estudiantes y que implican disponer de menos tiempo para ser niñes o jóvenes, o serlo de diferentes maneras (Corica, 2012; Langer y Esses, 2019; Saraví, 2014). Por tanto, la sensación de *no tengo tiempo* (Moruno, 2018) que expresan les estudiantes de la escuela técnica se profundizan cuando, además, se produce la necesidad de combinar una jornada escolar extensa con la realización de un trabajo, incluso cuando se trata de ocupaciones no remuneradas como las actividades de labor doméstica:

> Cuando yo quiero tomar un té a las cinco tengo que nadar repartiéndome entre mis planos, entre el té, entre que tengo que entrar a las seis cincuenta… Es que yo estoy todo el día haciendo planos. Tengo otras responsabilidades, tengo que cuidar un hermano, tengo que limpiar mi casa. Alguien no es como un invitado en su casa, tiene que limpiar su casa. Y estoy todo el día limpiando mi casa, y estoy haciendo mi tarea. Porque no es que estoy haciendo una cosa, tengo que hacer veinte cosas en una hora para que me alcance. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Celeste vive con su padre, quien trabaja jornada completa en un puesto multitareas en un restaurante. Por ello, suma a su desempeño académico tareas vinculadas al trabajo reproductivo (Dinerstein, 2017) en el ámbito doméstico. Desde los estudios de género (D´alessandro, 2019) históricamente se ha señalado que la división sexual del trabajo en las sociedades capitalistas consiste en que las actividades reproductivas recaen mayormente en mujeres y las productivas se conciben como espacio de trabajo para varones (Federici, 2013). Si bien en las últimas décadas ha incrementado la participación de mujeres en espacios de trabajo productivo, la persistencia del trabajo doméstico para las mujeres no se ha modificado (D´alessandro, 2019; Federici, 2013). Ello hace que el día a día suponga mayor tiempo de trabajo, así como, ante las regulaciones del tiempo de trabajo bajo lógicas flexibles (Sennet, 2000), se genere la coexistencia de ambos lugares de trabajo y la necesidad de combinar ambas actividades, tanto las productivas como las reproductivas y/o de cuidado. La estudiante expresa sensaciones asociadas al tener que dedicarle "*todo el día*" al trabajo doméstico y a las tareas escolares. Esto es, "*nadar*" entre el té y los planos, así como "*hacer veinte*

cosas en una hora" para que le alcance el tiempo, lo cual supone para ella "*repartirse*" o, como señala Sennett (2000) respecto a los efectos subjetivos ante la flexibilidad, fragmentar su Yo:

> Yo perdí amigos por venir a la escuela técnica. Por eso me queda una persona. Porque tenés que prestarle atención a cada cosa que te rodea: amigos, familia, casa, responsabilidades. (Celeste, 18 años, Escuela Técnica 5, Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019).

Como venimos describiendo, la jornada escolar en la escuela técnica, así como la intensificación respecto al trabajo escolar implican grandes esfuerzos de les estudiantes, lo que para elles supone llevar a cabo "*sacrificios*" en pos de una formación asociada con mejores posibilidades laborales a futuro. Celeste comenta que el no saber "r*epartirse*" entre el tiempo y exigencia de la escuela, responsabilidades, familia, casa, amigues implicó para ella perder amistades por ir a la escuela técnica. Como señalamos, el formar sujetes que sepan sacrificarse fue históricamente uno de los objetivos de las escuelas técnicas en la región (Carrizo, 2009), así como es uno de los atributos del modelo de trabajador/a en una región cuya matriz socio-laboral se mueve al compás de los tiempos y pautas del mundo del trabajo petrolero (Palermo, 2015). Para les estudiantes de escuela técnica, estas sensaciones de estar realizando sacrificios se producen ante la necesidad de *soportar* (Carrizo, 2013) o *aguantar* (Palermo, 2015) una jornada escolar extensa e intensa. Ello se profundiza aún más para quienes, además, deben combinar la jornada escolar con la realización de un trabajo, ya sea en actividades reproductivas como en el caso de Celeste, o bien en un trabajo remunerado con horario y lugar fijo como el siguiente estudiante:

> Trabajo demasiado (ríe). Es como que todas las semanas estoy ocupado, hasta los domingos. Más la escuela ¿no? Sumando todo… el lunes voy a taller de las 8 a.m. hasta las 11:40. Salgo, y entro a trabajar a las 14:30 y salgo a las 18:30. 18:50 entro acá [a la escuela] y salgo a las doce de la noche. Y el martes trabajo a la mañana desde las 8 de la mañana igual, hasta las 13. Y de ahí me voy a la peluquería. Enseño peluquería de 14:30 a 18:30. Y bueno a la noche tengo escuela. Y así, así toda la semana. (…) Los fines de semana trabajo de corrido de diez de la mañana hasta las nueve o diez de la noche. Todo de corrido. Y los domingos enseño barbería en el instituto. [Las tareas las realizo] por la madrugada, en la madrugada. Si no en momentos libres que por ahí tengo el

> domingo. O un sábado a la noche. (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

José se desempeña como peluquero desde los 14 años y antes de eso arreglaba bicicletas, por lo que él afirma "*me independicé de muy chico*", así como agradece el sacrificio de sus padres por apoyarlo a estudiar peluquería. Actualmente, sigue trabajando como peluquero, y además es profesor de peluquería y barbería en un instituto. Entre esas ocupaciones, la jornada y tareas escolares señala que debe dedicarle toda la mañana, la tarde, la noche y hasta a veces las madrugadas, de lunes a domingos. José reconoce que trabaja "*demasiado*" y, al igual que en relación a sus padres, entiende que ello supone un sacrificio que es necesario realizar:

> Y yo le mando, le mando, le mando porque mis profes de peluquería, que son como mi familia ya ellos, siempre me dicen que todo tiene su sacrificio. Y hay que sacrificarse para hacer lo que te gusta, y a mí me gusta peluquería. Así que me voy a sacrificar lo más que pueda. Siempre terminando el colegio ¿no? (José, 18 años, Escuela Técnica 5, Informática, quinto año, 2019).

El estudiante afirma que sus profesores de peluquería le transmiten la idea de que "*todo tiene su sacrificio*", por lo que él afirma que va a sacrificar "*lo más que pueda*" para hacer lo que le gusta y terminar el colegio. Es decir, observamos en los enunciados de José, y en les estudiantes de escuela técnica que trabajan, una profundización de las máximas de las *sociedades del rendimiento* (Han 2012) así como aquellas vinculadas con la *ética empresarial* (Laval y Dardot, 2013), según las cuales el uso del tiempo productivamente asociado con la auto-explotación en el trabajo se vuelven las coordenadas bajo las cuales se logra la consecución del *éxito*. Esto es,

> El talante de la ética empresarial es más guerrero, exalta el combate, la fuerza, el vigor, el éxito. Hace del trabajo el vehículo privilegiado de la realización de sí: mediante los «logros» en el trabajo es como se consigue tener una vida «lograda». El trabajo asegura la autonomía y la libertad, por ello es la forma más benéfica de ejercer las propias facultades, de invertir las energías creativas, de demostrar el valor que uno tiene. (Laval y Dardot, 2013, p. 338).

Por lo que dedicar la mayor parte del día todos los días de la semana a trabajar "*demasiado*" y a escolarizarse en un colegio técnico, significa para José un esfuerzo y sacrificio que considera necesario para poder dedicarse en un futuro a lo que le gusta.

Ello supone la persistencia de regulaciones en la escolarización técnica dirigidas a formar sujetos cuya productividad se asocia con la realización de esfuerzos y sacrificios vinculados con el trabajo (Carrizo, 2013), que coexisten y se articulan con regulaciones laborales en las actuales sociedades de empresa (Laval y Dardot, 2013) y sociedades del rendimiento (Han 2012).

Como mencionamos en párrafos anteriores, para les estudiantes de la escuela bachillerato el sentido de productividad respecto al tiempo y a la escolarización se produce de otra manera. Así como Pamela mencionó que dejó de asistir a la escuela técnica porque ante la intensificación de la jornada escolar decidió "*darse más tiempo*" para ella, Carlos cuenta que decidió no inscribirse a la escuela técnica para poder estudiar y trabajar:

> Yo pensaba ir a la Escuela Técnica 5 o algún colegio más copado, pero son igual muchas más horas de estudio, así que ahí lo fui pensando. Yo de chico, desde que empecé a hacer pulido, ya más o menos a esa edad tenía entendido que haciendo una changuita de lavado tenía mi plata del día, entonces el colegio solo a la mañana me venía de diez. A parte voy a terminar igual la secundaria, pensé en reducir las horas e igual seguir haciéndolo" (Carlos, 20 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año, 2020).

Carlos pensaba ir a la escuela técnica porque allí ofrecían saberes vinculados a sus intereses. No obstante, él expresa que esa escuela demandaba muchas más horas, y optó por combinar el colegio a la mañana con hacer una "*changuita*" por la tarde para tener su "*plata del día*". El estudiante optó por combinar trabajo y estudio en una escuela que, si bien no la había pensado como primera opción, es donde piensa "*terminar la secundaria*". Al igual que Pamela, Carlos tomó una decisión a fin de hacer un uso distinto de su tiempo. En el primer caso, ella priorizó actividades vinculadas con el cuidado de sí misma. Carlos, por su parte, combinó el tiempo destinado al estudio con el tiempo destinado a adquirir experiencia laboral. En ambos casos, la negativa a aceptar la regulación del tiempo escolar que implica la modalidad técnica no significa abandonar la escuela sino escolarizarse de otra manera. Esta escolarización en el colegio bachillerato supone un ritmo de trabajo escolar menos intenso que lo que enunciaban les estudiantes de escuela técnica:

> Uno llega al colegio y te dan un trabajo. Te dan la opción de entregarlo ese mismo día. Por ahí cada materia tiene una hora o dos horas máximo y si vos llegas a

> terminarlo lo entregas. O si no te lo pasan para la próxima clase. (Diana, 17 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Diana afirma que en el colegio te dan un trabajo y tenés la opción de terminarlo ese día o sino "*te lo pasan*" para la siguiente clase. Es decir, el tiempo escolar no guarda el sentido de utilidad que es posible encontrar entre estudiantes de escuela técnica, y que en definitiva es lo que se demanda desde el mercado de trabajo, o al menos a ciertas poblaciones. Así, en las sociedades de empresa en que se interpela a las voluntades de les sujetes (Rose, 2007), la racionalidad que ya no consiste en el pleno empleo (Foucault, 2007) supone la producción de una *población liminar* que no tiene utilidad como fuerza de trabajo y donde "se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren" (p. 248). Es decir, hacer y entregar el trabajo escolar ese mismo día o la clase siguiente es una opción que les estudiantes son llamades a tomar. Ello a veces produce la sensación de que en la escuela no hacen nada, o que da lo mismo hacerlo bien o no, tal como señala la siguiente estudiante:

> En la escuela vamos y no hacemos casi nada y lo digo en plural, porque la mayoría no hace las cosas. (…) En el colegio, si lo haces mal, no importa, ya está, deja de joder. (Noemí, mujer, 16 años, Escuela Bachillerato, Ciencias Sociales, cuarto año).

Noemí expresa la sensación de que en la escuela la mayoría no hace las cosas, al igual que "*si lo haces mal, no importa*". Al respecto, Grinberg (2009) señala que esto es un rasgo característico de la cotidianeidad escolar en contextos de marginalidad urbana, con sus respectivas implicancias en relación al trabajo dado que "quien ha quedado desocupado, el tiempo de la vida escolar transita aletargadamente, ya no hay dónde llegar, dónde cumplir horario, no hay un tiempo que aprovechar" (p. 176). Como describimos en otros escritos (Guzmán y Langer, 2021), les estudiantes de bachillerato afirman que los saberes escolares que les enseñan no se vinculan con el trabajo, por lo que no es de extrañar que tampoco haya un marcado sentido de utilidad o de productividad del tiempo y trabajo escolar. Ello porque si nos referimos a la formación de la *población liminar* (Foucault, 2007) o supernumeraria (Castel, 1997), pareciera ser que la utilidad como fuerza de trabajo en la producción de los sujetos es algo que no cobra relevancia en los procesos de subjetivación que se llevan a cabo en las escuelas secundarias emplazadas en condiciones de alta pobreza urbana.

En suma, en este escrito dimos cuenta de cómo se produce una desigualdad en la enseñanza de saberes para el trabajo desde la escuela secundaria, que se vincula con

la modalidad formativa de las instituciones así como con el emplazamiento urbano de los establecimientos. En tanto que los procesos de subjetivación involucran prácticas pedagógicas que consisten en dotar a les sujetes de determinados saberes, habilidades y aptitudes (Foucault, 1994), dicha transmisión diferencial de saberes para el trabajo supone la producción de diferentes subjetividades laborales (Zangaro, 2011a; Stecher, 2015).

5. Reflexiones finales

En la presente ponencia analizamos de qué manera les estudiantes de escuelas secundarias de Caleta Olivia refieren a los modos y ritmos de trabajo escolar, comparando las perspectivas de quienes asisten a escuelas de diferentes modalidades y distintas localizaciones urbanas. Nos preguntamos por la formación para el trabajo en la educación secundaria atendiendo a las características y efectos diferenciales de la regulación del tiempo e intensificación del trabajo escolar (Ferraro, 2018). Situamos los interrogantes en una localidad cuya dinámica socio-laboral presenta las características de fragmentación del mercado de trabajo a nivel global (Schweitzer, 2012), y donde los procesos productivos en la industria petrolera se basan en las lógicas flexibles, ágiles y de hiper-rendimiento (Gillies, 2011; Han, 2012) que se demandan en el capitalismo de nuestros tiempos.

Entre los resultados mostramos que las regulaciones del tiempo escolar y la intensificación del trabajo escolar suponen contrastes entre la formación técnica y la formación en los bachilleratos y, por tanto, involucran diferencias respecto a los procesos de subjetivación. Ello fue enunciado en cuanto a las formas de constituirse como jóvenes y como trabajadores. Así, para les estudiantes de escuela técnica la extensa jornada escolar impide la realización de prácticas asociadas a lo juvenil (Reguillo, 2012), produciendo sensaciones de ajenidad respecto a aquello que otres jóvenes vivencian, particularmente al compararse con quienes asisten a escuelas bachillerato. Asimismo, se producen correspondencias entre las sensaciones estudiantiles vinculadas con el encierro, el horario extenso y la exigencia del trabajo escolar en la formación técnica con respecto a las dinámicas y sensaciones de los trabajadores de la industria petrolera (Palermo, 2015). En efecto, pudimos dar cuenta de la persistencia de lógicas formativas dirigidas a *preparar el cuerpo para las grandes fatigas* (Carrizo, 2013), como lo fue históricamente en esta modalidad, y que se articulan con las actuales demandas de un sujeto de rendimiento (Han, 2012).

En cambio, para les estudiantes de la escuela bachillerato el sentido de productividad respecto al tiempo y a la escolarización se da de otra manera. Algunos/as estudiantes dejaron de asistir a la escuela técnica o les pareció mejor no haber podido

ingresar allí porque, ante la intensificación de la jornada escolar que supone la formación técnica, en la escuela bachillerato pueden “darse más tiempo” para elles, lo que en algunos casos supone la posibilidad de combinar estudio y trabajo. También, señalaron regulaciones flexibles con respecto a tiempos e intensidad para la realización de trabajos escolares. Es decir, el tiempo escolar no guarda el sentido de utilidad que es posible encontrar para les estudiantes de escuela técnica.

Con lo cual, por un lado, es posible dar cuenta de ciertas correspondencias entre la estructuración del mercado laboral en la región y la configuración de circuitos de escolarización secundaria, así como aquellas que se producen entre la intensificación de los procesos productivos y las regulaciones del trabajo escolar en la formación técnica. Por otro, también podemos señalar contradicciones entre dichos imperativos de rendimiento/rentabilidad y las perspectivas de estudiantes de escuela bachillerato que enuncian preferir una forma de escolarización que les permita “darse” tiempo a sí mismes, realizar actividades consideradas no productivas o hacer uso de su tiempo productivo de otros modos.

6. Referencias bibliográficas:

Antunes, R. (2009). Diez tesis sobre el trabajo del presente (y el futuro del trabajo) en Neffa, J. C., de la Garza Toledo, E. y Muñiz Terra, L. (comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales, vol. I*. CLACSO.

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

Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2018) *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación.* UOC

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

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

Bellet, C. y Llop, J. (2004). Miradas a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. *Scripta Nova*. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *VIII* (165). http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-165.htm

Berardi, F (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.

Berardi, F. (2021) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*. Caja Negra.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (1999). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Editorial Akal.

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.

Carrizo, G. (2009) Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22.

Carrizo, G. (2013) "Entrenar el cuerpo para las grandes fatigas". Acerca de los discursos de educación corporal durante la gobernación militar de Comodoro Rivadavia, 1944-1955. *Investigaciones Socio Históricas Regionales Unidad Ejecutora en Red – CONICET*, 3 (5), 82-100.

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

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13 (23), 9-32

Cicciari, M. R. (2003) Trayectorias laborales en espacios sociales afectados por la reestructuración productiva. Análisis de los aglomerados urbanos de la Patagonia, 1997-2002 [Ponencia]. 6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

Coriat, B. (2000). *El Taller y el Cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en Masa*. Siglo XXI

Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo XXI

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década,* 36, 71-95.

D´alessandro, M. (2019). *Economía feminista. Las mujeres, el trabajo y el amor*. Sudamericana

Dal Rosso, S. (2006) Jornada de Trabalho: duracao e internsidade. *Ciencia e cultura*, 58 (4), 31-34

Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, 13*. http://journals.openedition.org/polis/5509

Delfino, A. (2019) Las transformaciones en el mundo del trabajo desde la óptica temporal. Un tiempo con nuevos tiempos, en Panaia, M. y Delfino, A. *El estallido del tiempo. de la formación al trabajo y al empleo (pp. 113-132.).* Miño y Dávila.

Dinerstein, A. C. (2017) El trabajo en transición. Crisis, subjetividad, reproducción social ampliada y Sociología del Trabajo. *Sociología del Trabajo, Nueva época*, 91, 27- 43.

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

Ferraro, J. L. (2018). Currículo, disciplinamiento y gubernamentalidad. *Filosofía e EduCação*, 10 (2), 488-499
Ferraro, J. L. (2018). Currículo, disciplinamiento y gubernamentalidad. *Filosofía e EduCação*, 10 (2), 488-499
Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. FCE

Gallart, M. A. (2006), La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar? *CINTERFOR/OIT*. http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf

Gillies, D. (2011) Agile bodies: a new imperative in neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, *26* (2), 207-223.

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

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

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

Grinberg, S. (2009) Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 19, 157-180.

Grinberg, S. (2013) Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management**.** Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos*, *1* (2), 86-98.

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

Guzmán M. y Langer E. (2021). La desigual distribución de saberes para el trabajo en la escuela secundaria, *Pedagogía y Saberes*, 55, 121-136.

Guzmán, M. (2022) “Entre el legado familiar y “mis papás no podían hacer la fila”. Desigualdades escolares y urbanas en la formación para el trabajo en Caleta Olivia (Santa Cruz) [Ponencia]. *IV Coloquio en Investigación Educativa en Argentina. Sociedad Argentina en Investigación Educativa (SAIE)*.

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

Han, B. C. (2018). *Psicopolítica*. Herder.

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

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 Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación.* Grupo Editor Universitario.

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

Llomovatte, S., Lucagnoli, A., Guelman, A., Duschatzky, S. y Kisilevsky, M. (1993) Escuela primaria y mundo del trabajo: Aportes desde una sociología de la educación crítica en los 90. *Revista IICE*, 2, 14-21

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

Márquez, D. (1995). Crisis socio-laboral y políticas de empleo: Algunas reflexiones para el análisis del caso comodorense en Márquez, D. y Palma Godoy, M. *Distinguir y comprender: aportes para pensar la sociedad y la cultura en Patagonia (pp. 169-194)*. Edición Proyecciones patagónicas.

Márquez, D. (2017). Del petróleo estatal al petróleo privado: continuidades y rupturas en el mundo sociolaboral de los trabajadores petroleros de la Cuenca del Golfo San Jorge durante las últimas tres décadas [Ponencia]. *XVI Jornadas Interescuelas Universidad de Mar del Plata.*

Martincic, H., Guzmán, M., & Langer, E. (2023). ¿Vivir la juventud o sacrificarse por la formación? Un estudio desde los sentidos de estudiantes sobre la escolaridad técnica en Caleta Olivia. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, *8*(2), 1–26. https://doi.org/10.48162/rev.36.108

McBride, J., Smith, A., & Mbala, M. (2018). 'You End Up with Nothing': The Experience of Being a Statistic of 'In-Work Poverty' in the UK. *Work, Employment and Society*, *32* (1), 210–218. https://doi.org/10.1177/0950017017728614

Moruno, J. (2015). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo*. Titivillus

Moruno, J. (2018). *No tengo tiempo. Geografías de la precariedad*. Akal.

Palermo, H. (2015). "Machos que se la bancan": masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina". *Desacatos*, 47, 100-115.

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.

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.

Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, *8* (5) ,113-115.

Salvia, A. (1997). Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas regionales patagónicos en Salvia, A. y Panaia, M. (comps.). *La Patagonia privatizada (pp. 36-48).* Colección CEA-CBC.

Saraví, G. (2014). Youth experience of urban inequality: space, class, and gender in Mexico Youth inequality in *Handbook of Children and Youth Studies (pp. 1-11).* Springer Singapore.

Schweitzer, A. (2012). Petróleo y territorios en la Provincia de Santa Cruz. Aproximaciones al estudio del espacio del Golfo de San Jorge en Álvarez, M, Michniuk, N. y Villanueva, M. (coords.) *Educación y trabajo, miradas desde lo regional. Territorio y desigualdad de oportunidades (pp. 21-54).* Editorial El Colectivo

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

Stecher, A. (2015). La empresa flexible como dispositivo de gobierno. Aportes de la Analítica de la Gubernamentalidad al estudio de las subjetividades laborales en América Latina. *Universitas Psychologica*, *14* (5), 1779-1794.

Stecher, A. (2015). La empresa flexible como dispositivo de gobierno. Aportes de la Analítica de la Gubernamentalidad al estudio de las subjetividades laborales en América Latina. *Universitas Psychologica*, *14* (5), 1779-1794.

Torres, F. (2012). La privatización de YPF en Comodoro Rivadavia. Algunas características y consecuencias sociales y laborales. *Trabajo y sociedad*, *18* (15) 279-295.

Villata, M. C. (2011). *La educación técnica y el mundo de trabajo petrolero. Una etnografía sobre el impacto de la reforma educativa y la reorganización productiva de los años 90 en Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina* [Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Zangaro, M. (2011a). Subjetividad y trabajo: el *managment* como dispositivo de gobierno. *Trabajo y sociedad*, *16* (15), 163-177.

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