



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 8 N° 2 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-26 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 06/01/2023 Aceptado: 14/08/2023
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.108>

¿Vivir la juventud o sacrificarse por la formación? Un estudio desde los sentidos de estudiantes sobre la escolaridad técnica en Caleta Olivia¹

Living youth or sacrificing for training? A study from the students' senses about
 technical schooling in Caleta Olivia

 **Huayra Martincic**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA); Unidad Académica Caleta Olivia (UACO), Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC).
 Santa Cruz, Argentina.
huayramartincic@gmail.com

 **Mauro Guzmán**

Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Santa Cruz, Argentina.
viktorm_g@hotmail.com

 **Eduardo Langer**

Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO); Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
langereduardo@gmail.com

¹ Se presentan resultados que corresponden a la investigación doctoral de prof. Huayra Martincic "Los sentidos de la obligatoriedad escolar en las sociedades del gerenciamiento. Un estudio con estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)" y a la investigación doctoral de prof. Mauro Guzmán "Formación para el trabajo en el espacio urbano fragmentado: un estudio en escuelas secundarias del Golfo San Jorge". Ambas investigaciones doctorales son financiadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Asimismo, se inscriben en el PDTS "Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa", en el PI UNPA "Formas de regulación escolar en contextos de precarización del trabajo y luchas cotidianas de estudiantes y docentes. Un estudio en escuelas secundarias de Caleta Olivia.", dirigido por Dr. Eduardo Langer y en el PI UNPA "Cartografías de la escolarización secundaria en Caleta Olivia. Un estudio en las escuelas acerca del acceso y la distribución de saberes en las sociedades de gerenciamiento.", dirigido por Dra. Silvia Grinberg.

Resumen. Se problematizan los efectos de las regulaciones escolares sobre los sentidos que les estudiantes del nivel secundario técnico enuncian respecto a la juventud, la formación y su relación con las expectativas de inserción laboral. Trabajamos con un diseño múltiple de investigación a través de datos de encuestas implementadas durante 2018 y entrevistas en profundidad realizadas en 2019 a jóvenes que asisten a un secundario técnico de orientación industrial en Caleta Olivia (Santa Cruz). Nuestros análisis se inscriben en los debates sobre los procesos de escolarización en tiempos en que la regulación escolar se caracteriza por la auto-responsabilización de los sujetos respecto de su propio devenir (Grinberg, 2008). Entre los resultados destacamos que los estudiantes consideran que la regulación del tiempo escolar condiciona la realización de prácticas que asocian a lo juvenil. Para ellos ser estudiante de escuela técnica implica un sacrificio que encuentra sus razones en el valor del título para su futura inserción laboral, manifestando cierta persistencia de la promesa de la formación que caracterizó históricamente a dicha modalidad. Por último, consideramos que los sentidos producidos por los estudiantes dan cuenta de la articulación entre formas de regulación con características disciplinarias (Foucault, 2021a) y aquellas propias de las sociedades del rendimiento (Han, 2012).

Palabras clave. Jóvenes, Trabajo, Formación, Educación secundaria, Gubernamentalidad.

Abstract. We problematize the effects of school regulations on the meanings that students of the technical secondary level state regarding youth, training and their relationship with the expectations of labor insertion. We work with a multiple research design through data from surveys implemented during 2018 and in-depth interviews conducted in 2019 with young people who attend an industrial technical secondary school in Caleta Olivia (Santa Cruz). Our analyzes are part of the debates on schooling processes in times when school regulation is characterized by the self-responsibility of subjects for their own future (Grinberg, 2008). Among the results, we highlight that students consider that the regulation of school time conditions the performance of practices that are associated with youth. For them, being a technical school student implies a sacrifice that finds its reasons in the value of the title for their future labor insertion, manifesting a persistence of the promise of training that historically characterized this modality. Finally, we consider that the meanings produced by the students account for the articulation between forms of regulation with disciplinary characteristics (Foucault, 2021a) and those typical of performance societies (Han, 2012).

Keywords. Young people, Work, Training, Secondary education, Governmentality.

Introducción

Los debates sobre las juventudes (Alvarado et al, 2021; Chaves, 2005; Chaves, 2009; Llobet, 2011; Llobet, 2020) y sus relaciones con la escolaridad (Acosta et al, 2020) recuperan las diferencias respecto a las condiciones en que se accede y transita la escuela en tanto allí se juegan horizontes de vidas posibles (Crosta, 2007; Tiramonti, 2011). En torno a esos discursos, aquí se describen y piensan los procesos de escolarización en tiempos en que la regulación escolar se caracteriza por la auto-responsabilización de los sujetos respecto de su propio devenir (Grinberg, 2008). Es decir, indagamos sobre las características que asumen las regulaciones sociales y su correlato con aquello que ocurre en las instituciones escolares en el marco de las sociedades de empresa (Foucault, 2021b). En función de la forma de regulación (Foucault, 2006) que adquiere la propuesta escolar, aquí se describen los enunciados respecto a la escolarización, las implicancias en los modos de ser jóvenes y de las expectativas vinculadas con horizontes futuros que expresan quienes se encuentran cursando en una escuela secundaria técnica.

Centramos el análisis en Caleta Olivia², localidad donde las lógicas gerenciales y sus efectos se hacen eco en las reformas educativas de los últimos años (Villagrán, 2018); en las políticas de escolarización y sus relaciones con la desigualdad urbana (Pérez, 2013); en las luchas de mapadres, docentes y estudiantes por tener escuela (Venturini, 2007; Cestare, Langer y Villagrán, 2015); en los sentidos sobre el derecho a la educación que manifiestan los estudiantes (Langer, Cestare y Martincic, 2019); así como en las características del mundo laboral y los procesos de formación para el trabajo desde la escuela secundaria (Guzmán, Grinberg y Langer, 2022). Para ello, retomamos una encuesta y entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de escuelas de educación secundaria pública de modalidad técnica. Para esta ocasión, se recuperan resultados de una institución con orientación industrial, emplazada en una zona céntrica de la ciudad, creada en 1960 y que actualmente ofrece cuatro especializaciones: Maestro Mayor de Obras, Industria de Procesos, Informática y Electromecánica. Cabe mencionar que es una de las escuelas públicas más demandadas en la localidad por lo que rápidamente queda sin vacantes.

Las encuestas fueron realizadas sobre una muestra intencional (Goetz y LeCompte, 1988) en que se seleccionaron estudiantes de un curso de primer año, y un curso por cada orientación del tercer año y del último año. Con este criterio se buscó abarcar la mirada de los estudiantes de todo el nivel, atendiendo a los momentos claves relacionados con el inicio de su escolarización secundaria, el inicio del ciclo orientado y la perspectiva de quienes están a punto de egresar. El instrumento de encuesta estuvo conformado por dimensiones de análisis referidas a características socio-demográficas, sobre la escolaridad de los jóvenes, las actividades culturales en que participan, así como sus perspectivas de futuro. La implementación se realizó en 2018 e implicó un alcance de 487 estudiantes, entre ellos, 219 corresponden a la modalidad técnica. Asimismo, se realizaron entrevistas en 2019 a 16 estudiantes (7 varones y 9 mujeres) de último y anteúltimo año de la escuela

² Caleta Olivia, junto con las localidades de Comodoro Rivadavia, Pico Truncado y Las Heras conforman la Cuenca del Golfo San Jorge. La misma se caracteriza por una matriz socio-productiva históricamente asociada a la extracción de hidrocarburos.

técnica, con la finalidad de profundizar en la perspectiva de quienes han transitado por la mayoría de los años de la escolaridad secundaria en esta modalidad.

La información fue sistematizada mediante el uso de los programas informáticos SPSS y Atlas ti. El primero de ellos permitió el procesamiento de los datos de encuestas así como la construcción de un índice ponderado. Dicho índice fue construido con el fin de lograr una caracterización de las condiciones sociodemográficas de los hogares de los estudiantes de la muestra. Para la elaboración del Índice de Vulnerabilidad Social de los Hogares (VSH) se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)³ de los radios censales del barrio de residencia, máximo nivel educativo alcanzado por uno de los mapadres, condición laboral de los estudiantes y la de sus mapadres. De las diferentes combinaciones entre variables se armó una ponderación que finalmente nombramos Baja VSH, Media VSH, y Alta VSH. Así, podemos mencionar que la población estudiantil de la muestra presenta características sociodemográficas heterogéneas, puesto que hay un 25% que vive en condiciones de Baja VSH, un 50% Media VSH, y un 25% Alta VSH. Por su parte, el Atlas ti posibilitó la organización y análisis de los resultados de entrevistas mediante la implementación del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), es decir, el establecimiento de categorías analíticas a partir de recurrencias emergentes de los casos.

El artículo se organiza, en primer lugar, presentando una discusión conceptual respecto a las relaciones entre juventudes, escolaridad y trabajo en el marco de las sociedades de empresa. Seguidamente, se presentan enunciados de estudiantes que dan cuenta de sentidos sobre prácticas no escolares, algunas de las cuales refieren a actividades juveniles, así como a experiencias sobre la escolaridad técnica y sus perspectivas vinculadas a la formación y expectativas de futuro laboral y personal. Por último, en las reflexiones finales sintetizamos hallazgos que refieren a efectos de las regulaciones de la sociedad de empresa a partir de los cuales ser estudiantes de escuela técnica supone sentidos vinculados a renunciar a "ser jóvenes" en pos de una formación que se asocia con "crecer", tener mejores posibilidades de inserción laboral y lograr un mejor futuro para ellos.

Juventudes, escolaridad y trabajo en las sociedades de empresa

La expansión de la escolarización secundaria en Argentina consistió en una paulatina y constante democratización que ha contemplado la incorporación de diversos sectores sociales aunque en circuitos escolares diferenciados (Braslavsky 1985). Dicha diferenciación del sistema escolar se configuró a partir de una distribución de la oferta escolar desigual respecto a saberes, funciones y características del estudiantado. Al respecto, Giovine y Martignoni (2011) y Southwell (2020) mencionan que inicialmente las escuelas secundarias estaban dirigidas con exclusividad a

³ Es un indicador utilizado para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza teniendo como unidad de análisis los hogares. Toma indicadores 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). Aquí estamos trabajando con información del Censo 2010. Utilizamos los productos cartográficos elaborados por el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE), cuya metodología de trabajo con el índice de NBI, así como la georreferenciación de escuelas secundarias, se encuentran en <http://www.uaco.unpa.edu.ar:8533/cirise/index.php/cartografia/mapas>

las clases altas brindando una formación de tipo humanística, pensada con una función preparatoria para estudios universitarios así como con un valor de distinción cultural. Con el surgimiento de la formación técnica a principios del siglo XX se constituía un circuito escolar que, a diferencia de la humanística, consistía en una preparación para el mundo productivo. Basadas en saberes asociados al trabajo y ocupaciones manuales (Camilloni, 2006), la misma se dirigía principalmente a jóvenes varones de sectores populares (Gallart, 2006).

Estos circuitos escolares también han formado parte de las lógicas con las que se ha configurado la escolarización de nivel secundario en Caleta Olivia. En relación con la matriz económica de la región, históricamente asociada a la extracción de hidrocarburos, el sistema de educación secundaria se conformó siguiendo una lógica de diferenciación: por un lado, contemplaba escuelas técnicas pensadas para la formación de varones cuya expectativa era la pronta incorporación en el trabajo petrolero (Palma Godoy, 1999; Carrizo, 2009). Por otro lado, existía un segmento de formación secundaria exclusivamente para mujeres en colegios confesionales y la escuela profesional para mujeres (Palma Godoy, 1999) que preparaban para trabajos feminizados que se demandaban en la región (Ciselli, 2005). Estudios más actuales tanto a nivel nacional (Boerr, Pereyra León y Rodríguez, 2017; Sosa, 2016) como también regional (Guzmán, Grinberg y Langer, 2021; Michniuk, 2008), han mostrado cómo la escuela técnica sigue estando asociada a una expectativa de preparación vinculada con el mundo del trabajo, así como con una correcta función propedéutica de la institución. En muchos de esos estudios se hace referencia a que estos aspectos están presentes más que en otras modalidades y orientaciones de escuela secundaria.

En suma, existe una persistencia de componentes propios de la promesa de la educación técnica que, tanto a nivel nacional (Dussel y Pineau, 1995; Wiñar 1981) como en la región del Golfo San Jorge (Carrizo, 2009; Villata, 2011), supuso la posibilidad de un ascenso social mediante la incorporación al mundo del trabajo para los estudiantes que allí asistían. Como señala Villata (2011), la escuela técnica "reivindica el éxito de sus egresados históricos a partir de su pertinente desempeño en el campo productivo o en la posibilidad de haber accedido a puestos de dirección en diferentes empresas prestigiosas" (p. 40). Desde allí se sostiene que la formación técnica está asociada en el sentido común social a la garantía de incorporarse y/o progresar en puestos laborales en diversas empresas de la región.

Por otra parte, la noción de juventud permite abordar el devenir de la vida de los estudiantes de escuelas secundarias, a partir de cómo se anudan vínculos, vivencias cotidianas, proyectos, sentidos, en un momento en que se les interpela desde las potencialidades que su condición de jóvenes ofrece para pensar sus itinerarios futuros (Chaves, 2005). Entendemos aquí que estas interpelaciones remiten a la capacidad de agencia de los sujetos, así como a los procesos de subjetivación en los que se encuentran inmersos (Brandán Zehnder, 2018). Los modos de nombrar y caracterizar a los jóvenes permiten dar cuenta de la existencia y la operatividad de determinados discursos en una sociedad y cultura dada, a partir de entender las juventudes en términos relacionales y vinculada a posibilidades diversas (Chaves, 2005). Así, esta categoría analítica

(...) cobrará sentidos particulares al ser analizada inserta en el mundo social (interdiscursividad, prácticas). Será allí desde donde se podrá explicar como condición juvenil (qué es ser/estar joven en ese tiempo y lugar para esas personas jóvenes y no jóvenes), y que resultará en unos conjuntos identificables (auto y hetero identificaciones) a los que se denominará juventudes. (Chaves, 2010, p. 37)

En este sentido, en los últimos años la relación entre juventud, educación y trabajo ha encontrado en los discursos sobre "jóvenes ni-ni" una explicación no académica⁴ sobre los problemas educativos, laborales y de bienestar social en las juventudes (Assusa, 2019; Feijóo, 2015). Esta categoría es utilizada para nombrar aquellas situaciones de jóvenes que se supone no estudian ni trabajan y, principalmente, no lo hacen porque no quieren. Es decir, se basa en el supuesto de que "se es Ni-Ni por la voluntad de serlo" (Feijóo, 2015, p. 24). Desde la clave de lectura que adoptamos, al no asumirla como universal, dada o biológicamente determinada, la noción de juventud permite desnaturalizar los modos en que se ha regulado la población a partir de las lógicas y tecnologías de gobierno (Foucault, 2006) y sus efectos sobre las subjetividades.

En estos procesos, la escolarización ocupa un lugar central en nuestras sociedades, pues es posible vincular la educación secundaria obligatoria, en tanto forma de regulación, con la institucionalización del curso de la vida (Chaves, 2010). Es decir, a partir de considerar lo anterior, atendemos a los efectos sobre los sentidos producidos por los estudiantes *jóvenes* respecto de su educación. Así, la pregunta por la regulación de la escolarización requiere tener en cuenta las prácticas cotidianas que se producen en las instituciones educativas en tanto en ellas – como en otras instituciones - cada sujeto se encuentra en relación de control y dependencia respecto a otros, al mismo tiempo que asume una posición restringida a partir de su propia identidad allí definida (Foucault, 2017). Vale señalar que, en tanto sujetos, estamos refiriéndonos a un modelo de praxis e inteligibilidad (Butler, 2006). Este "modelo" da cuenta de las normas culturales que nos preceden, exceden y delimitan un campo de lo posible al ubicarnos siempre en relación con otros:

El "yo", que no podría existir sin un "tú", también depende de manera fundamental de un conjunto de normas de reconocimiento que no se originan ni en el "yo" ni en el "tú". Lo que prematura o tardíamente se denomina "yo" se encuentra, desde el inicio, cautivo, aunque más no sea de la violencia, del abandono o de un mecanismo. (Butler, 2006, p. 73)

Partimos de considerar que los jóvenes transitan su escolaridad en sociedades de empresa (Foucault, 2021b). Es decir, las regulaciones escolares forman parte de una gubernamentalidad⁵ (Foucault, 2006) cuya lógica se basa en el establecimiento de dinámicas competitivas en las que

4 Assusa (2019) y Feijóo (2015) mencionan que la instalación de dichos discursos responden más a agendas de los medios de comunicación que a abordajes sociológicos.

5 Foucault (2006) alude al concepto de gubernamentalidad al referirse al modo de gobierno, al cómo se gobierna la población. Es decir, la manera de dirigir y guiar la conducta de los sujetos.

somos llamados a volvernos empresarios de nosotros mismos. De modo tal que mediante la propia voluntad, esfuerzo y de manera autónoma, se es capaz de lograr beneficiarse a partir de adquirir competencias (Noguera Ramirez y Marín Díaz, 2012), expresadas en las estrategias que se ponen en juego para lograr metas y proyectos:

(...) se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia. (Foucault, 2021b, p. 278)

Referimos a prácticas de gobierno que dan cuenta de una transformación desde formas disciplinarias (Foucault, 2021a) hacia otras vinculadas a la gestión (Grinberg, 2008), en las cuales "cambio, visión y monitoreo se vuelven vectores del gobierno y de la educación" (Grinberg, 2015, p.16). Así, ante un estado de búsqueda y mejora permanente, las prácticas de gobierno se articulan a partir de requerir el involucramiento de los sujetos, su capacidad estratégica y su condición activa y autónoma (Rose, 2007). De esta forma, el gobierno sobre las poblaciones escolares se produce en un escenario (Pérez, 2016) que adquiere como nota distintiva el asumir formas de disgregación (Cestare, 2019), así como la presencia de discursos propios del gerenciamiento al momento de regular distintos aspectos de la vida.

Las reformas educativas de los últimos años expresan objetivos formativos en sintonía con dichos preceptos (Grinberg, 2008). Los discursos acerca de la sociedad de la información (Ferragutti, 2012) y, con base en ellos, las demandas de saberes/competencias que la escuela es llamada a enseñar (Noguera Ramirez y Marín Díaz, 2012) suponen producir en los estudiantes un Yo buscador y resiliente (Grinberg, 2013). De esta manera, en tiempos en que el acceso y la relación con distintos bienes sociales, culturales, económicos llevan el sello de la precariedad y la desigualdad (Castel, 2010; Lorey, 2016), la escuela es colocada en el lugar de formar sujetos que puedan hacerse responsables de su propio bienestar, invirtiendo en su formación de manera permanente así como en la gestión de sus emociones (Grinberg, 2008; Rose, 2007).

Centramos la atención en el lugar que ocupa el ámbito escolar como aquella institución que acompaña la vida cotidiana de jóvenes en tanto estudiantes, al tiempo que brinda soportes para pensar en el porvenir. Entendemos a la educación como promesa a futuro (Grinberg, 2008), pues todo acto de formación supone la transmisión de una memoria histórica compartida y en la que podemos identificarnos, a la vez que involucra una transformación vinculada con la búsqueda, múltiple y heterogénea, por descubrir quiénes podemos llegar a ser (Larrosa, 2017). En este marco de discusiones, nuestro objetivo es describir las formas en que los estudiantes enuncian su juventud, su formación y sus expectativas de inserción laboral, atendiendo a las consideraciones que se plantean sobre su escolarización presente en escuelas técnicas y las implicancias de la promesa de la formación. El modo en que estas miradas sobre el presente y hacia el futuro se suelen expresar dan cuenta de cómo se vinculan subjetividad y poder en el contexto de las sociedades empresa. Así,

la pregunta sobre el porvenir y la relación con los procesos de escolarización implica considerar el cómo llegamos a ser quiénes somos hoy (Foucault, 2017).

Atendiendo a lo anterior, a continuación presentamos las perspectivas estudiantiles acerca de la juventud, la formación y el trabajo articuladas a partir de las particularidades que implica las regulaciones escolares propias de la educación técnica.

El dilema entre ser jóvenes y el sacrificio de una formación técnica

La relación estrecha entre formación técnica y trabajo es una de las particularidades históricas de esta modalidad (Camilloni, 2006; Gallart, 2006), que en la región del Golfo San Jorge se basó fuertemente en la preparación para desempeñarse en la industria petrolera (Carrizo, 2009; Villata, 2011). Según Carrizo (2009), las escuelas técnicas industriales de la región buscaban formar al trabajador petrolero que se demandaba en el mercado de trabajo, garantizando la incorporación a un puesto laboral con las características del empleo asalariado (Castel, 1997). Este sujeto-fabril-petrolero-masculino (Palermo, 2015) requería de atributos asociados con destreza física, sacrificio y orgullo a fin de aceptar 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 en la región debía propiciar y que "ha encontrado su cultivo en los talleres, donde los alumnos aprendieron las relaciones propias del mundo laboral" (p. 3).

A modo de hipótesis de trabajo, sostenemos que muchas de las regulaciones escolares mencionadas aún persisten en la actualidad, a pesar de algunas de las transformaciones producidas desde finales del siglo XX tanto en el mundo del trabajo como en la formación de modalidad técnica en la región (Villata, 2011). Es decir, permanece la figura del petrolero como trabajador a formar, así como las expectativas de mejorar las posibilidades para la incorporación al mercado de trabajo. A diferencia de lo que ocurre en otras modalidades de educación secundaria, hay efectos en la producción de subjetividades en estudiantes de la escuela técnica que, entre otras dimensiones, se vinculan con pensarse como trabajadores-estudiantes y/o exclusivamente como trabajadores/as (Guzmán, Grinberg y Langer, 2021). Si los modos de nombrar y caracterizar a los jóvenes dan cuenta de las relaciones sociales históricas en las que se producen (Chaves, 2005), parecen haber más continuidades que rupturas en el espacio y tiempo al que nos estamos refiriendo.

Atendiendo a ello, primeramente procuramos dar cuenta de los efectos de la regulación escolar técnica sobre la manera en que les estudiantes se conciben en tanto jóvenes. Así, recuperamos los sentidos que expresan respecto a la duración de la jornada escolar y la realización de actividades no escolares ligadas con la socialización entre pares, la religión, el deporte, entre otras, ya que ello refiere a cómo la regulación escolar influye en la realización de prácticas juveniles (Reguillo, 2012), y permite dar cuenta de diferencias entre estos estudiantes y otros modos de "ser jóvenes". En este sentido, presentamos en la Tabla N° 1 datos que refieren a la realización de actividades juveniles no escolares comparando entre estudiantes de primer y último año de escuela técnica:

Tabla N° 1. Realización de actividades juveniles no escolares por año de cursada en una escuela técnica de Caleta Olivia.
En %. (N = 219).

	Primer Año	Ultimo año
Juntarme con amigos/as a charlar	58,6%	53%
Realizar alguna actividad física	100%	73%
Juntarme con amigos/os a jugar videojuegos	17,2%	14,1%
Juntarme a escuchar y/o hacer música	34,5%	24,7%
Realizar actividades artísticas visuales y de danza	20,6%	15,3%

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta CIRISE 2018.

Observamos que los estudiantes del último año realizan actividades no escolares en menor proporción que quienes son ingresantes, ya que se produce una disminución de primer a último año en todas las actividades propuestas. De lo anterior surge una primera lectura vinculada a una menor disponibilidad de tiempo para realizar actividades no escolares a medida que se avanza en la escuela técnica. Esto puede explicarse dado que en los últimos años se incrementan las horas destinadas a actividades “de taller”, los proyectos finales y las pasantías (Gallart, 2006; Jacinto y Dursi, 2010). En igual sentido, se destaca que en el primer año la totalidad de estudiantes (100%) refirió a que realiza alguna actividad física y en segundo lugar que suele juntarse con amigos (58,6%). Si bien se sostienen ambas actividades como las que más se realizan también entre estudiantes del último año, los porcentajes disminuyen, principalmente en la realización de actividad física (73%). De forma semejante, los estudiantes relatan en las entrevistas en profundidad las limitaciones para realizar actividades físicas, artísticas o sociales, dadas las características de la regulación escolar propias de las escuelas técnicas. En este sentido, refieren a que estudiar en estas instituciones implica cierta renuncia a su condición de jóvenes, pues la realización de prácticas juveniles (Reguillo, 2012) por fuera del ámbito escolar, se ve obstaculizada:

Creo que cuando tenía trece años no tenía tan claro como era la juventud en sí (...). Cuando sos pibe quieres estar todo el día con tus amigos, jugar a la play o estudiar igual... Hacer deportes. Y este colegio no te lo daba. Por eso no lo hubiera elegido. Hubo muchas veces que quise hacer deportes y cosas así y el horario no me dejaba. Y aparte que yo soy un vago, entonces no me ponía las pilas para seguir haciendo. Entonces... por eso creo que dos años después no lo hubiera elegido. (Ignacio⁶, estudiante varón, 18 años, 6º año, octubre de 2019)

Los modos de ser joven se anudan a las prácticas juveniles en tanto procesos de adscripción a distintos ámbitos de pertenencia, a cómo se dispone del ocio y al acceso a determinados consumos y bienes culturales (Reguillo, 2012). Así, no es casual que Ignacio haga referencia a ciertas actividades, que también se mencionan en los resultados de la encuesta, y que él identifica como propias de la juventud, o tal como él lo dice “la juventud en sí”. Ante ello, la regulación del tiempo escolar que implica la formación técnica es considerada un obstáculo. Es decir, dicha regulación produce diferentes y particulares formas de constituirse en tanto jóvenes,

6 Los nombres de los estudiantes y de las instituciones han sido modificados para resguardar la confidencialidad.

generando una sensación de ajenidad respecto a aquello que otros vivencian. Nos referimos a experiencias que se presentan aún más diversas y desiguales si se consideran las condiciones sociodemográficas en que los jóvenes se encuentran al momento de transitarlas. En este sentido, a lo largo del trabajo atenderemos también a las características de los hogares de la población estudiantil a la que referimos mediante el índice VSH, a fin de describir cómo las desigualdades afectan a las vivencias de estos jóvenes. Teniendo en cuenta dicho propósito, a continuación en la Tabla N° 2 analizamos la realización de actividades juveniles comparando según condiciones de vulnerabilidad social de hogares:

Tabla N° 2. Realización de actividades juveniles no escolares según índice de Vulnerabilidad Social de Hogares (VSH) en una escuela técnica de Caleta Olivia. En %. (N = 219).

	Baja VSH	Media VSH	Alta VSH
Juntarme con amigos/as a charlar	79,2%	59,4%	51,6%
Realizar alguna actividad física	83%	74,5%	78,3%
Juntarme con amigas/os a jugar videojuegos	28,3%	20,7%	13,3%
Juntarme a escuchar y/o hacer música	39,7%	28,3%	25%
Realizar actividades artísticas visuales y de danza	9,5%	14,1%	16,7%

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta CIRISE 2018.

Al analizar la Tabla N° 2 sobre la realización de actividades no escolares considerando la variable VSH, se observa que aquellas que más se realizan siguen siendo las mismas que mencionamos a partir de la Tabla N° 1 (Juntarse con amigos a charlar y realizar actividades físicas). Sin embargo, existen diferencias significativas según condiciones sociodemográficas de los hogares de los estudiantes. La primera de ellas refiere a "Juntarme con amigos/as a charlar", pues quienes señalan que realizan esta actividad son en mayor medida estudiantes que viven en hogares con baja VSH (79,2%), y disminuye entre quienes viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social de hogares (59,4% en Media VSH y 51,6% en Alta VSH). La segunda diferencia se observa en las actividades de "Juntarme con amigas/os a jugar videojuegos" y "Juntarme a escuchar y/o hacer música" ya que su realización es mayor entre estudiantes que viven en condiciones de Baja VSH (28,3% y 39,7% respectivamente), y disminuye en estudiantes cuyos hogares presentan mayores índices de VSH, como se observa en el detalle de la Tabla N° 2. Así, a partir de los datos presentados describimos desiguales posibilidades de vivir la juventud vinculados con las condiciones de vulnerabilidad de los hogares de los estudiantes.

Sin adoptar una lectura que suponga una correlación en términos lineales entre mayor pobreza y la no realización de actividades juveniles, consideramos que 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, estudiante varón, 19 años, 6º año, 30 de agosto de 2019)

Para Cristian, estudiar y trabajar cuando se es estudiante de educación secundaria constituye una situación no deseable, dado que lo ideal sería que "Primero estudie y después trabaje". En la comparación que realiza entre él y su compañero observamos cómo el tener que trabajar para satisfacer necesidades familiares, influye en las posibilidades de realización de ciertas actividades que según Cristian constituyen el ser joven. En el caso de Cristian, 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, por lo que no puede compartir "una juntada" con amigos. Ello es consistente con investigaciones que han señalado la existencia de demandas que implican disponer de menos tiempo para ser niños o jóvenes, o serlo de diferentes maneras (Corica, 2012; Langer y Esses, 2019 Saraví, 2014). De este modo, como venimos señalando, las formas de transitar la juventud no son únicas sino que presentan diferencias según las desiguales condiciones de vida, los recursos y posibilidades.

En este punto, retomamos la salvedad realizada respecto a que vivir en condiciones de alta vulnerabilidad social de hogares no supone necesariamente la imposibilidad de participación, si no la existencia de otras formas y/o actividades. Si bien no es objeto de nuestro estudio, vale mencionar que a medida que es mayor la vulnerabilidad social de los hogares, aumenta la realización de actividades artísticas vinculadas a la danza y lo visual (9,5% en Baja VSH, 14,1% en Media VSH y 16,7% en alta VSH). En relación a ello, existen investigaciones que dan cuenta de cómo para jóvenes de sectores populares que residen en barrios periféricos la realización de determinadas prácticas artísticas, como aquellas vinculadas a lo visual (Caldeira, 2012) y/o a lo corporal (Bonvillani, 2017), suponen la posibilidad de volverse visibles en espacios vedados.

Retomando la hipótesis central del escrito, como mencionamos al inicio de este apartado, existe históricamente cierta distinción que ubica a quienes asisten a las escuelas técnicas en un lugar asociado a la productividad, que requiere de cierto nivel de implicancia, esfuerzo y sacrificio en aras de una formación directamente vinculada al trabajo (Gallart, 2006; Villata, 2011). De hecho, valorar la cultura del trabajo y el esfuerzo por superarse son saberes que la mayoría de los estudiantes considera que la escuela les enseña bien o muy bien, tal como se muestra en la Tabla N° 3:

Tabla N° 3. Valoración por parte de estudiantes sobre saberes transmitidos por la escuela por año de cursada en una escuela técnica de Caleta Olivia. En %. (N = 219).

	Valoración	Primer año	Ultimo año
Trabajo en equipo	Bien o Muy Bien	65,5%	81,5%
	Regular o mal	24,1%	13,3%
Usar las tecnologías	Bien o Muy Bien	55,1%	76,5%
	Regular o mal	41,3%	22,4%
Coordinar un grupo de trabajo	Bien o Muy Bien	69%	71,7%
	Regular o mal	20,7%	27,1%
Valorar la cultura del trabajo	Bien o Muy Bien	68,9%	56,5%
	Regular o mal	13,8%	34,1%
Valorar el esfuerzo que hago para superarme	Bien o Muy Bien	62%	62,4%
	Regular o mal	20,6%	45,3%

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta CIRISE 2018.

Observamos que la mayoría de estudiantes de primer y de último año valora positivamente la enseñanza escolar de todos los saberes presentados. Aquí queremos destacar aquellos relacionados con la cultura del trabajo y el esfuerzo por superarse. Según Assusa y Brandan Zehnder (2014), la noción de cultura del trabajo es comúnmente utilizada en referencia a hábitos valorados en el mundo del trabajo y a una dimensión moral en que se conectan valores de esfuerzo, dignidad y legitimidad. Siguiendo a los autores, se suele recurrir a este término para explicar la situación de desempleo en los jóvenes a partir de la *falta de cultura del trabajo*. Por lo cual, *formar la cultura del trabajo* constituye el fundamento de las intervenciones pedagógicas mediante las que se busca volverlos empleables. Así, y teniendo en cuenta que la idea de sacrificio y nivel de implicancia son atributos que han caracterizado históricamente a la formación técnica (Villata, 2011), no es de extrañar que la mayoría de estudiantes considere que la escuela enseña de muy buena forma aquellos saberes asociados con el esfuerzo y la cultura del trabajo. Asimismo, ello permite entender por qué, desde la perspectiva de los estudiantes, al preferir realizar actividades asociadas con los "jóvenes en sí" se consideran vagos por no "ponerse las pilas", o expresan que no hubiesen elegido la escuela técnica. Es decir, la dificultad para identificarse como estudiante de la escuela técnica se vincula con la distancia respecto a cierta disposición subjetiva asociada a la cultura del trabajo que se demanda y se busca generar mediante regulaciones y auto-regulaciones dirigidas, entre otras, al uso productivo del tiempo.

A su vez, en la Tabla 3 observamos que entre los saberes más valorados de forma positiva por los estudiantes de primer y último año se encuentra trabajar en equipo (65,5% y 81,5% respectivamente), usar las tecnologías (55,1% en primer año y 76,5% en último año) y coordinar grupos de trabajo (69% y 71,7% respectivamente), los cuales además representan un incremento hacia la finalización de la formación técnica secundaria. Destacamos que, aun cuando no fueran presentados en relación con el trabajo, estos saberes corresponden a aquellos que se demandan en los sectores más estables y menos precarios del mundo laboral (Antunes, 2009; Harvey, 2000). De modo que los saberes escolares que la mayoría de los estudiantes consideran les enseñan bien o muy bien resultan consecuentes con la formación que podría esperarse para desempeñarse tanto

en el ámbito laboral como en la sociedad en general. Cabe señalar que al comparar entre las perspectivas de estudiantes según índice de VSH no se observan significativas diferencias respecto a la valoración positiva de la enseñanza escolar de ninguno de los saberes mencionados.

Entendemos que la transmisión y apropiación de estos saberes produce efectos sobre las subjetividades que van más allá de la formación para el trabajo, pues la extensión de la forma empresa a todas las relaciones sociales - sin distinción de las condiciones sociodemográficas - constituye la nota característica de nuestras sociedades actuales (Foucault, 2021b). En relación a ello, sostenemos que las lógicas de gobierno en las sociedades de empresa suponen continuidades entre la formación que ocurre en la escuela y las actividades que les jóvenes realizan fuera de ella, por lo que la formación de sujetos empresariales de sí (Foucault, 2021b) implica que el uso productivo del tiempo consista en ejercitar ciertas competencias consideradas útiles, como las mencionadas en la Tabla N° 3. Es decir, somos llamados a actuar como empresariales de nosotros mismos (sujetos proactivos, autónomos, líderes, resilientes) en la escuela, el trabajo y la sociedad en general.

Tabla N° 4. Participación en instituciones no escolares por año de cursada en una escuela técnica de Caleta Olivia. En %. (N = 219).

Participación en instituciones	Primer año	Ultimo año
Congregación religiosa	10,3%	11,8%
Centro de estudiantes	0%	3,5%
Partido político	0%	1,2%
Club de fans	0%	1,2%
Club deportivo	51,7%	23,5%
Voluntariado	3,4%	0%
Institución cultural	3,4%	5,9%
No participa en ninguna	37%	57%
Totales	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta CIRISE 2018.

De esta forma, la participación como registro de la asociación y de las relaciones interpersonales en la vida en comunidad (Fistetti, 2004) conlleva un movimiento activo de reconocerse con el fin de actuar en la esfera pública, e implica algo de la convivencia colectiva mediante la práctica concreta de la ciudadanía. Ello no se puede desligar del tipo y forma de escolaridad que realizan los sujetos en la sociedad. Así, en la Tabla 4, observamos que los estudiantes de primer año expresan que participan mayoritariamente en clubes deportivos (51,7%), en segundo lugar mencionan que no asisten a ninguna institución por fuera de la escolar (37%), y en tercer lugar que forman parte de alguna congregación religiosa (10,3%). En estudiantes del último año el porcentaje mayor corresponde a quienes no participan en ninguna institución que no sea escolar (57%), quedando en segundo lugar la participación en clubes deportivos (23,5%) y manteniéndose en tercer lugar el formar parte de una congregación religiosa (11,8%). Es decir, destacamos que de primer a último año aumenta la proporción de estudiantes que no participan en

ninguna institución por fuera de la escolar, lo cual converge con lo que venimos señalando al respecto de las dificultades para la realización de actividades no escolares en estudiantes de escuela técnica. Si bien esto se presenta de manera generalizada, puede observarse una leve variación al comparar según condiciones sociodemográficas. Así, en la Tabla 5 presentamos la participación en instituciones no escolares considerando el índice de vulnerabilidad social de hogares (VSH).

Tabla N° 5. Participación en instituciones no escolares por índice de Vulnerabilidad Social de Hogares (VSH) en una escuela técnica de Caleta Olivia. En %. (N = 219).

Participación en instituciones	Baja VSH	Media VSH	Alta VSH
Congregación religiosa	13,2%	9,4%	10,0%
Centro de estudiantes	3,8%	,9%	3,3%
Partido político	1,9%	0%	0%
Club de fans	1,9%	2,8%	1,7%
Club deportivo	37,7%	30,2%	28,3%
Voluntariado	1,9%	0%	0%
Institución cultural	7,5%	8,5%	3,3%
No participa en ninguna	52,8%	59,4%	60%
Totales	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta CIRISE 2018.

Observamos en la Tabla 5 que la participación en instituciones no escolares es levemente mayor por parte de los estudiantes que viven en condiciones de Baja VSH (salvo en "club de fans"). Asimismo, y en relación a lo anterior, destacamos que la no participación estudiantil en ninguna de ellas incrementa a medida que aumentan las condiciones de vulnerabilidad social de hogares. Es decir, si bien las dificultades para participar en actividades no escolares se presenta como condición general para jóvenes de escuela técnica, vemos que ello se profundiza en estudiantes del último año así como en aquellos que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social, tal como hemos señalado anteriormente.

Respecto de las características de las instituciones en que participan algunos estudiantes destacamos el tipo de actividades que suponen. Observamos una tenue variación en la participación de jóvenes del último año, pues esta aumenta en Congregaciones religiosas, Centro de estudiantes, Partidos políticos, Clubes de fans e Instituciones culturales. También se observa que al comparar según VSH, en dichas actividades es levemente mayor a favor de estudiantes cuyos hogares presentan menores índices de vulnerabilidad social. Si la mayoría de ellas conlleva un tipo de participación con un incremento en las responsabilidades y los compromisos – al implicar tareas asociadas a la búsqueda y gestión de recursos, la coordinación de grupos y/o la organización de actividades –, sostenemos que es factible vincular estas formas de participación con el modo en que los estudiantes deciden hacer uso de su tiempo para adquirir experiencia sin necesariamente estar ocupado, algo que para el mercado de trabajo es requisito (Assusa y Brandán Zehnder, 2014).

Entendemos que es posible establecer una relación entre las actividades que realizan allí y lógicas de las sociedades de empresa en las que estas formas de participación podrían interpretarse en términos de una inversión en tanto acumulación de experiencias, un hacerse a sí mismo en tanto se gana en experiencia laboral. En tal sentido, recuperamos lo expresado por una estudiante de último año:

Bailé mucho tiempo e hice un profesorado. Trabajé un año, dando clases de baile en una unión vecinal. (...) Es algo que no hacía por necesidad, sino porque me gusta bailar. Y... también por la experiencia. Estaba emocionada, porque nunca había trabajado, entonces quería saber cómo era. Pero no por necesidad, más por gusto y por la experiencia. [Dejé] Por el tema de los horarios de la escuela técnica (ríe). No me daban los horarios. (Gabriela, estudiante mujer, 18 años, 6º año, septiembre de 2019)

Gabriela reside en un barrio emplazado en una zona con NBI Medio. Ella vive sólo con su padre, quien trabaja hace veinte años como empleado en una empresa petrolera. La estudiante menciona que su participación en una unión vecinal consistió en trabajar como profesora de baile. Aclara que no lo hacía por necesidad sino que tuvo como motivos el gusto por la actividad así como la experiencia de trabajar. Es decir, las condiciones de baja vulnerabilidad social en su hogar se vinculan con este sentido de participación en una institución no escolar basada no en la necesidad si no en la experiencia y el gusto, lo cual converge con resultados de otras investigaciones (Busso y Pérez, 2015). Asimismo, la estudiante señala que dejó de dar clases de danza ante las limitaciones producidas por el horario de la escuela técnica. Es decir, la participación de la estudiante en una institución no escolar estuvo guiada por el gusto personal, por la utilidad que dichas prácticas suponían en términos de aprendizajes laborales y por la disponibilidad del tiempo condicionado por la escuela. Desde las lógicas empresariales, se espera que las decisiones que toman los sujetos tanto en lo que hacen o dejan de hacer impliquen un cálculo a fin de garantizar mayores beneficios a futuro (Foucault, 2021b). Así, se interiorizan discursos que remiten a la toma de decisiones racionales, tal como Gabriela que enuncia que daba clases de baile, entre otros motivos, por la experiencia laboral o como el siguiente estudiante que opta por no salir a fiestas:

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

Para Lucas "salir mucho" es una "opción muy errada" en relación con su futuro, evidenciando una auto-regulación que implica actuar como empresarie de sí a partir de diferenciarse de lo que hace "la mayoría". Estos supuestos sobre los modos de actuar de la mayoría de jóvenes - que se consideran incorrectos por parte del estudiante - se vinculan con características que se suelen atribuir a las nuevas generaciones, y particularmente a quienes se denomina *jóvenes ni-ni*.

oportunismo, irresponsabilidad, inmediatez, carencia de perspectivas de futuro (Assusa y Brandan Zehnder, 2014). A fin de distanciarse, les estudiantes de modalidad técnica presentan identificaciones con otros atributos asociados con "crecer" o ser "grandes":

[En esta escuela] antes del 2013 entrabas con buen promedio. (...) El último año [de la escuela primaria] mi vieja me preguntó qué colegio iba a elegir. Y yo pensaba un poquito como grande, como para trabajar, y me dijo "Mirá, tenes la escuela técnica x y la escuela técnica y", que en ese momento estaba en el centro. Y yo elegí la escuela técnica x. Me había preparado en la primaria. Tuve buenas notas, y ya ese año justo habían sacado el promedio del boletín (ríe). (Facundo, estudiante varón, 19 años, 6º año, Septiembre de 2019)

Facundo reside en una zona con alta pobreza urbana que corresponde a uno de los barrios alejados tanto del centro de la localidad como de la escuela a la que asiste. Vive sólo junto a su madre, que es portera de un jardín de infantes. Junto a su padre, él trabajó en albañilería. El estudiante señala que al momento de tener que elegir la escuela secundaria "pensaba como grande" y que consideraron junto a su familia que la mejor opción era escolarizarse en una institución de educación técnica. La perspectiva de Facundo da cuenta de lógicas en las que cada sujeto debe evaluar en términos de costo-beneficio, así como de manera racional las elecciones que toma, tal como las lógicas del capital humano vienen instalando hace más de medio siglo (Grinberg, 2008). Así, ante los criterios de admisión por parte de la escuela técnica⁷ vinculados con el rendimiento académico, él expresa que se había "preparado en la primaria" intentando mejorar su promedio. A su vez, el estudiante asocia ser grande con la actividad de trabajar. Ante lo cual, la escuela técnica supuso en ese momento la mejor opción para una formación que se vinculara directamente con el trabajo. En su búsqueda, y posicionándose "como grande", el estudiante refiere a acciones vinculadas a la *gestión de sí* (Grinberg, 2008) para garantizar el ingreso a la escuela técnica a fin de mejorar sus posibilidades de incorporación futura al mundo del trabajo. En sentido similar se expresa otra estudiante:

Ellos [sus amigos] 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

7 Dada la alta demanda para ingresar a la institución referida, durante 2012 "la inscripción se realizaba por orden de mérito en la ciudad de Caleta Olivia, dejando últimos en la inscripción e incluso en lista de espera a aquellos alumnos que adeudaban materias." (Gutiérrez y Romero, 2013, p. 24) Si bien la obligatoriedad de la educación secundaria a partir de la sanción de la ley de educación nacional 26206 – cuyo proceso de adecuación e implementación en la provincia de Santa Cruz culminó en 2015 (Villagrán, 2018) - implicó cambios vinculados a las condiciones de acceso a las instituciones del nivel, persisten desigualdades en cuanto a las posibilidades para disponer de una vacante. En este sentido, aquellos estudiantes cuyos tutorxs cuentan con menos recursos en tiempo y capital social suelen ser quienes no logran inscribirse, quedando en lista de espera o teniendo que optar por otras instituciones (Guzmán, 2022)

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... (Diana, estudiante mujer, 19 años, 6º año, agosto de 2019)

La estudiante señala que la regulación del tiempo escolar en las escuelas no técnicas implica jornadas menos extensas. Desde su perspectiva, los jóvenes que asisten a esas instituciones tienen más tiempo de ocio, y aunque no niega su deseo de contar con más tiempo libre, ella expresa en términos positivos el modo en que hace uso de estos años. Es decir, el "estar toda la tarde encerrada" se justifica con el valor del título, pues el tiempo disponible es valorado como un bien finito que debe ser usado en términos pragmáticos. Jugar videojuegos, estar con amigos, hacer deportes, entre otras actividades asociadas al ocio, supondrían por oposición, un uso improductivo del tiempo. Diana vive a pocas cuadras de la escuela con sus padres y, desde su perspectiva, su familia tiene buenos ingresos (dado que su padre trabaja en una empresa petrolera de servicios). Estas condiciones propician que, en ella, el tiempo del que dispone gire en torno a la centralidad que adquieren las dinámicas escolares en su día a día. Pero, a su vez, dicha valoración de la escuela da cuenta del modo en que Diana articula pasado y futuro a partir de entender la escolarización presente en términos de sacrificio con vistas al porvenir que pretende para sí, al igual que lo hace Lucas al decidir no "salir mucho". Y ello atraviesa y va más allá de las condiciones de existencia en la que viven los y las estudiantes en términos generales, tal como venimos insistiendo, así como específicamente en los casos de Diana y Lucas.

Los estudiantes expresan enunciados que se vinculan con las máximas de las sociedades del rendimiento, mediante las cuales se busca elevar el nivel de productividad de sujetos ya disciplinados a partir del imperativo del deber (Han, 2012) asociado con el valor que adquiere la propia formación tanto en "pensar como grande, como para trabajar", así como en acostumbrarse a "las cargas horarias". Estos enunciados expresan sentidos en que la productividad se anuda a la formación y al trabajo. De modo que para los estudiantes jóvenes que transitan su educación secundaria en escuelas técnicas "crecer como persona" y tener un buen futuro requiere que ellos asuman responsabilidades, tomen decisiones y actúen como sujetos activos sobre la base de argumentos racionales (Rose, 2007) más allá de toda asociación o lógica propia de lo juvenil:

Yo perdí amigos por venir a la escuela técnica. Por eso me queda una persona. Porque tenes que prestarle atención a cada cosa que te rodea: amigos, familia, casa, responsabilidades... y ahora que tenes que buscarte un trabajo, para tratar de buscar de crecer vos, - porque no vas a estar "dame plata, dame plata"... - Yo cuando hice un viaje a Puerto Madryn, yo misma agarré y aproveché que no había un quiosco y puse un quiosco. Junté mi plata y me fui a Puerto Madryn para un viaje estudiantil. Pero... también tenes que crecer como persona para entrar acá, para no ser un... sin ofender a nadie... un mantenido. Tengo un compañero que viene acá que su mamá le sigue haciendo los planos y eso es una injusticia, porque uno se carcome haciendo los planos para que el venga y se lo hagan. (Karina, estudiante mujer, 18 años, 5º año, octubre de 2019)

Karina vive sola 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. La estudiante expresa que debe prestarle atención a sus amigos, familia, casa, responsabilidades. Sin embargo, ella expresa que la escuela técnica es el motivo por el cual perdió amigos. Al igual que otros estudiantes, asocia esta situación a las tensiones entre las regulaciones en este tipo de formación y la realización de actividades juveniles vinculadas con la socialización entre pares. Ante ello, el acento lo pone sobre la necesidad de ser capaz de autoregularse. Es decir, las dificultades para conciliar las demandas asociadas a su escolaridad y la vida social precisan de ella que sepa administrar su tiempo y prestarle atención "a cada cosa que le rodea".

También en el relato de Karina al que referimos se hace presente la capacidad de autogestión cuando, ante la necesidad de contar con los medios económicos para poder realizar un viaje estudiantil, ella se siente interpelada en tanto sujeto responsable y proactivo. Como tal, es llamada a gestionar los recursos⁸ necesarios para hacer viable aquello que necesita o desea. Así, para poder ir a Puerto Madryn, y hacerlo sin que nadie le de dinero, ella misma colocó un quiosco en la escuela. Es decir, esta situación supuso asumir una actitud que la estudiante entiende en términos de "crecer", algo que asocia con la búsqueda y realización de un trabajo. Para Karina, no asumir dicho comportamiento supondría "ser un mantenido", lo cual considera una ofensa. Esta independencia y autonomía es lo que según ella corresponde a comportamientos que se esperarían de una estudiante de la escuela técnica, puesto que afirma "tenés que crecer como persona para entrar acá".

El planteo de Karina, así como el de Ignacio al mencionar que deben renunciar a "la juventud en sí", o el de Lucas que sostiene la importancia de no tomar "opciones muy erradas", e incluso el de Facundo al expresar que antes de ingresar a la escuela secundaria pensaba "como grande", permiten visualizar regularidades en los efectos de determinados discursos que remiten a sujetos activos, racionales, autónomos, responsables, independientes (Rose, 2007). Estas racionalidades responden a regulaciones sociales que suponen lógicas que van más allá de lo escolar y que, a su vez, encuentran en las instituciones educativas espacios propicios para su despliegue (Grinberg, 2008). Así, la escuela técnica se constituye en un ámbito en el que se espera esta transformación ocurra mediante la transmisión y apropiación de saberes tales como mencionamos en párrafos anteriores, y cuya enseñanza es valorada positivamente por la mayoría de los estudiantes (ver Tabla 3).

Esta formación de sujetos productivos responde, retomamos, al imperativo del rendimiento, que plantea la necesidad de superar de manera constante la propia capacidad productiva (Han, 2012). Ejemplo de ello puede observarse en los estudiantes entrevistados que expresan y se consideran "vagues" al distanciarse de estas demandas, o requieren un gran esfuerzo para evitar la ofensa de "ser un mantenido". Al ser presentadas como resultado de las propias decisiones y

8 Junto con Grinberg (2008) entendemos que la gestión involucra tanto la administración como la producción de los recursos: "la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero cuando se habla de gestión se va un paso más allá (...) Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos." (p. 117-118)

vinculadas por ello a la libertad, los sujetos de rendimiento se encuentran entre la disyuntiva de la autoexplotación y sobre-exigencia o ser objeto de una valoración negativa de sí mismos.

Aquí es necesario hacer la salvedad respecto a la noción de "ser mantenido" dado que previamente en este escrito recuperamos enunciados de Cristian que refería a este término de manera positiva, y ello pareciera contrastar con el sentido vinculado a la ofensa que expresa Karina. No obstante, consideramos que en ambas existe una misma racionalidad, puesto que la idea de que otros te mantengan se articula en torno a la idea del propio esfuerzo. Es decir, sería válido ser mantenido en tanto se cumpla con las demandas asociadas con la escolaridad técnica. En cambio, su valoración negativa radica en la falta de esfuerzo asociada a este desempeño escolar. Así para Cristian ser mantenido mientras se es estudiante es algo positivo y deseable porque permite cumplir con la productividad del trabajo escolar, y para Karina que te hagan los planos es una injusticia en cuanto el esfuerzo que se espera de los estudiantes de escuela técnica no se produce, no ocurre.

En similar sentido, las experiencias escolares de estos estudiantes pueden presentarse asociadas con sensaciones contrastantes. Mientras para Diana la extensa jornada escolar aparece como un sacrificio vinculado con la idea "estar toda la tarde encerrada", la misma regulación es interpretada como necesidad de estar "todo el día afuera" y es leída en términos positivos por otra estudiante:

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. Y ahora es como que, con el proyecto y todo eso, estoy todo el día afuera. Mi mamá es una genia porque me lleva y me trae. Pero está bueno. Me gusta porque es como que tenés un ritmo constante. (...) Te lleva mucho tiempo, y si vos no sos de la escuela técnica no sabes lo que sufrís. (Bárbara, estudiante mujer, 18 años, 6º año, agosto de 2019)

Las regulaciones escolares son percibidas por Diana en términos de imposibilidad o prohibición para la realización de determinadas prácticas. Así, refiere a ellas desde sensaciones que remiten al encierro. Bárbara, en cambio, plantea las características de dicha regulación en términos de "estar todo el día afuera" realizando actividades escolares, lo cual valora positivamente ya que involucra el desafío de sostener un "ritmo constante". Poder responder a los imperativos de rendimiento (Han, 2012) al lograr sostener dicha intensidad, implica para la estudiante algo que le gusta y produce satisfacción. En otras palabras, Bárbara expresa que si bien ser estudiante de la escuela técnica se presenta anudado a sensaciones de sufrimiento, las mismas no suponen imposibilidad sino algo que "está bueno" y le gusta, pues le demandan una actitud activa constante. Esta proactividad a la que hace referencia la estudiante se observa también en que ella participa activamente ayudando en los emprendimientos que lleva a cabo su madre. De modo que la valoración positiva sobre la regulación en la escuela técnica que realiza Bárbara se produce en sintonía con su cotidianeidad más allá de la escuela y en cómo piensa sus metas a futuro:

Básicamente como que quiero hacer muchas cosas, demasiadas (ríe). Como que yo sé que no me voy a quedar quieta. Capaz que no voy a ser "wuou, que rica", pero tampoco voy a estar haciendo nada. Yo quiero estudiar psicología, y después quiero seguir estudiando, armar mi propio laboratorio... no, quise decir mi propia cafetería aunque sea. O algo propio, una casa. Ser lo mayormente independiente posible. Esa es mi meta. No tanto económico. O sea, siempre vamos a estar dependiendo de alguien, pero ser lo mayor independiente posible. Controlar mis cosas. O tener yo mis... o sea, me quiero ir de vacaciones y me voy. No depender de nadie, o esperar 14 días para irte. (Bárbara, estudiante mujer, 18 años, 6º año, agosto de 2019)

Esta sobredimensión de la individualidad que expresa la estudiante, desde la cual se considera que prácticamente no se depende de nadie y que es posible lograr todo lo que se desea si se sostiene un ritmo constante de búsqueda y producción, se asocia a la formación de empresarías de sí. Este sujeto es llamado a ser flexible y proactivo ante un escenario que se asume en constante cambio y ante el cual el estar en permanente movimiento se constituye en un modo de existencia (Grinberg, 2008). Así, la meta de Bárbara es ser "lo mayormente independiente posible". Y desde su perspectiva, para ello, es requisito "tener" algo propio, aunque ese "algo" no necesite ser definido dado que daría lo mismo que sea un laboratorio, una cafetería o una casa. Al mismo tiempo, quiere "hacer muchas cosas" y para ello considera necesario el "no estar quieta". En este sentido, es central que la estudiante resalte que estudiar en la escuela técnica supone "estar todo el día afuera", pues la formación de sujetos flexibles implica un desplazamiento de las lógicas disciplinarias hacia lógicas de control (Deleuze, 1996). Esto es, regulaciones en que se apela a las modulaciones antes que a la serialización, a la apertura antes que al encierro. Aquí cabe aclarar que ello no significa que las lógicas de control hayan reemplazado a las disciplinarias, más bien corresponde referirse a solapamientos y articulaciones entre ambas lógicas. De manera que, como señalamos, las regulaciones en las sociedades del rendimiento suponen la existencia de sujetos ya disciplinados (Han, 2012).

Estos procesos formativos que producen efectos sobre las subjetividades asociados a la auto-gestión, se imbrican con una visión interiorizada sobre sí mismos en que los sujetos se vuelven responsables de sus propios éxitos y fracasos a partir de las elecciones que se toman sobre las posibilidades que se les presentan (Grinberg, 2008). De modo que el sufrimiento que produce el sobre-exigirse es leído en términos positivos como lo hace Bárbara porque se articula sobre la idea de que a través de ello podemos ser gestores de nuestros propios destinos. Así, la demanda de resiliencia, tanto como el imperativo de ser felices (Ahmed, 2019), se presenta como el reverso de una sociedad en la que el agotamiento físico y mental atraviesa todas las experiencias, deseos y expectativas ante el llamado a ser productivos (Han, 2012) o gestores de nuestro destino (Grinberg, 2008), tal como lo sostiene otra estudiante:

Yo mientras tenga mi diploma y se dónde voy a vivir el día de mañana, y si es que así termino... ahí voy a ser feliz. (...) Aunque uno se vaya a dormir, está pensando qué importante que es. Tengo que seguir haciéndolo para yo poder

verlo en el futuro reflejado. Porque no es que haces una parte y te vas. Tenes que seguir. Entonces para mí la escuela ocupa toda mi vida, como una importancia muy grande. Yo dejé todo en mi vida a un lado para estar en la escuela, entonces es un todo para mí. A mí me ocupa mucho espacio, mucho tiempo y me carcome siempre la cabeza. (...) Entonces siempre me preocupo para tratar de ser yo mejor estudiante, mejor persona, más fuerte y así. (Karina, estudiante mujer, 18 años, 5º año, octubre de 2019)

Para la estudiante, al igual que para muchas de sus compañeras, asistir a esta escuela requiere sostener de manera constante un ritmo que le ocupa todo tiempo y espacio, y le implica un esfuerzo y desgaste considerable en el ahora en pos de una felicidad que se proyecta a futuro:

Tenés que ser fuerte sentimentalmente. Porque hay algunos que se ponen mal porque les sale mal un plano. (...) Una tiene que ser fuerte porque con toda la carga emocional y psicológica que te haces entre el taller, tu casa, tu familia y así no hay que estar como decayéndose siempre. Hay que estar como "ya voy a terminar, ya voy a terminar". Y así resistir los días, porque si no va haber un día en el que te desbordas y después no vas a saber qué hacer, vas a estar todo el día llorando y no haciendo lo que tenés que hacer. No es que no tenga derecho, simplemente mejor avanzar que trabarte. (Karina, estudiante mujer, 18 años, 5º año, octubre de 2019)

La felicidad como meta implica conducirse de un determinado modo, aun cuando en el presente no vemos eso que esperamos lograr, pues se trata de orientar lo que hacemos con la intención de lograr la felicidad en aquello que está por venir (Ahmed, 2019), tal como expresa Karina al decir que hay que lograr superar el hoy pensando en que "Ya voy a terminar, ya voy a terminar". En relación con ello, es posible plantear que si otrora la formación técnica procuraba formar sujetos fuertes físicamente (Carrizo, 2009), la rudeza que demanda el escenario actual implica, como señala la estudiante, ser fuertes también mental y "sentimentalmente" ante la "carga emocional y psicológica" que supone ser estudiante de escuela técnica. Es decir, la regulación escolar en la formación técnica no deja de estar asociada estrechamente con las regulaciones en el mundo del trabajo en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2006), en el que se demanda mayor implicancia subjetiva y emocional por parte de los trabajadores (Tanguy, 2001) así como se diluyen los límites entre tiempos productivos y de ocio (Berardi, 2007).

Tal como señala Karina, la demanda de cumplir con lo solicitado por la escuela requiere ser productivos todo el tiempo porque "no es que haces una parte y te vas. Tenés que seguir". Como sostiene Han (2012), en las sociedades de rendimiento los sujetos son abandonados a una libertad obligada, ello supone que cada uno se hace responsable por el éxito o fracaso ante las exigencias de autoexplotación, como las involucradas en las situaciones que relatan los estudiantes.

A modo de reflexiones finales

En este artículo procuramos caracterizar las perspectivas estudiantiles respecto a las regulaciones escolares en la formación técnica, las relaciones con las prácticas juveniles y con las expectativas asociadas a los horizontes laborales y personales a futuro. Consideramos que en las instituciones de esta modalidad en el Golfo San Jorge, dichas regulaciones dan cuenta de la coexistencia de lógicas disciplinarias y otras propias de las sociedades de empresa y sociedades del rendimiento. Sostenemos que ello se vincula con la formación del sujeto-fabril-petrolero-masculino que incorpora las características que se demandan en el mundo del trabajo actual. De igual modo, persiste en las perspectivas de los estudiantes algunos componentes de la promesa de la educación técnica que supuso, tanto a nivel nacional como en lo regional, la posibilidad de un progreso y ascenso social a partir de la formación y el título obtenido en esta modalidad.

Entre los principales hallazgos mencionamos que las regulaciones del tiempo escolar en la escuela técnica produce en los estudiantes sensaciones asociadas con la renuncia a ser jóvenes. Es decir, las cargas horarias extensas que caracterizan a esta modalidad (Gallart, 2006) son consideradas por ellos como un obstáculo para la realización de actividades no escolares que asocian como propias de lo juvenil. También señalamos la existencia de diferentes modos de transitar la juventud por las desigualdades relacionadas con las condiciones de vulnerabilidad social de hogares, así como con la necesidad de dedicar tiempo al sostenimiento de las condiciones de vida. Lo anterior se expresa tanto en palabras del estudiante que señala la situación de compañeros que se pierden "una juntada con amigos" por la necesidad de tener que salir a trabajar, como en la estudiante que menciona que ha perdido amigos por las dificultades de sobrellevar el tiempo que demanda el sostenimiento de la escolaridad y las responsabilidades de cuidado en su hogar.

Esta renuncia a la juventud se asocia a una apuesta por priorizar aquellas prácticas que implican aprender saberes vinculados a la productividad que ellos consideran pueden adquirir principalmente en la escuela técnica. Nos referimos a saberes vinculados al saber hacer y saber ser en términos de competencias (Noguera Ramirez y Marín Diaz, 2012), tales como trabajar en grupo y/ o coordinarlos, usar las tecnologías al igual que valorar el esfuerzo, el sacrificio y la cultura del trabajo. Se trata de saberes que además de ser enseñados en la escuela técnica también se refuerzan en prácticas que realizan en otras instituciones no escolares. Tal como describimos en lo enunciado por Gabriela respecto a que daba clases de baile en una unión vecinal porque, además del placer asociado con dicha actividad por la estudiante, ello le permitía ganar experiencia. Asimismo, esta búsqueda por ganar experiencia da cuenta de que aquí no es la necesidad lo que motiva la decisión de buscar su incorporación al mundo del trabajo, a diferencia de otros estudiantes cuyas condiciones de vida implican mayores niveles de pobreza que afectan los modos en que se visualizan en el presente, e implican para ellos prudencia al momento de proyectarse hacia el futuro.

De las ideas anteriores se desprende que para los estudiantes de educación técnica se contraponen el pensar como grandes con aquellas experiencias vinculadas con la condición juvenil. A partir de identificarse con un sujeto productivo, autónomo y responsable, la renuncia a la juventud supone posicionarse como potenciales adultos que son capaces de decidir de manera racional bajo

la lógica del costo-beneficio. Consecuentemente, para ellos transitar la formación en la modalidad técnica implica "crecer como persona" y, por tanto, abandonar la "juventud en sí" buscando incorporar paulatinamente los atributos que implican llegar a ser el sujeto activo y empresario de sí al que referimos a lo largo del escrito.

Como efectos de las regulaciones en las sociedades del rendimiento, las sensaciones estudiantiles se asocian con la necesidad de resistir, dado que la escuela te "carcome la cabeza", así como en la autoexigencia de ser fuertes ante la posibilidad de "desbordarse" por *no poder poder más* (Han, 2012). Como señalamos, estos sacrificios a los que refieren los estudiantes de escuela técnica bajo la idea de renunciar a "la juventud en sí", el "estar toda la tarde encerrada" e incluso "dejar toda la vida a un lado por estar en la escuela", refieren a las apuestas que se realizan en pos de la promesa asociada a la formación (Grinberg, 2008), en este caso técnica. Dichas prácticas en que la escuela ocupan un lugar central forman parte de las luchas de los jóvenes por tener un lugar en nuestras sociedades actuales (Langer, 2017). Sociedades del cansancio (Han, 2012) en las que también los estudiantes son llamados a asumir modos de actuar, sentir y pensar que implican sensaciones contradictorias entre la depresión, angustias, entusiasmos y esperanzas (Langer, 2020), tal como las que describimos. En los sentidos producidos por los estudiantes, ellos refieren a un sacrificio de la felicidad presente como parte de sus búsquedas por un horizonte siempre desplazado hacia el futuro en donde señalan que podrán lograr la felicidad.

Referencias

- Acosta, F. Fernández, S. Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En Montes, N. y Pinkasz, D. (2020) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO. ISBN 978-987-630-476-4
- Ahmed, S. (2019) *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Ed. Caja Negra.
- Alvarado, S., Vommaro, P., Patiño, J., & Borelli, S. (2021). Estudios de juventudes: una revisión de investigaciones en Argentina, Brasil y Colombia, 2011-2019. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19, 1–25. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4545>
- Assusa, G. (2019). Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de "jóvenes nini" en torno los casos de España, México y Argentina. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 37(1).
- Assusa, G. y Brandán Zehnder, M. G. (2014) "Salvar a la generación perdida": gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo. El caso de un programa de empleo para jóvenes en Argentina; *Universidad Federal do Parana; Revista de Sociología E Política*; 22; 49; pp. 157-174. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782014000100009>
- Berardi, F (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Boerr, I., Pereyra León, M. y Rodríguez, J. (2017) Estudio de elección de secundaria técnica. Quien elige, quien decide: imposición, consenso o vocación. En *La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Bonvillani, A. (2017). Emocionalidad y espacio público: detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Cuaderno urbano: espacio, cultura y sociedad*, (23), pp. 107-124.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano.

- Busso, M. y Pérez, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Revista población & Sociedad*, 22 (1).
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Caldeira, T. (2012). Inscrição e circulação. Novas visibilidades e configurações do espaço público em São Paulo. En *Novos Estudos*, Nº 94, pp. 31- 67.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Ana-les de la educación común*, 2 (3), 112-117.
- 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.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del sala-riado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto de individuo*. FCE.
- Cestare, M. (2019) Regulación de las conductas de los estudiantes en la sociedad del gerenciamiento. Un estudio en las escuelas secundarias. *Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado*, Vol. 4, Nº 10 pp. 36-55 Ed. UNQ. Bs.As. Disponible en:<http://revistadivulgatio.web.unq.edu.ar/entradas-ejemplares/cestare/>
- Cestare, M.; Langer, E y Villagrán, C. (2015) Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz. Escuela secundaria: nuevos sentidos. Edición 294. *Nov. Educ.* Bs As. pp. 10-15.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), pp. 09-32. Disponible en:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>
- Chaves, M. (2009) Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo* Nº 5, pp.35-97. ISSN: 1851-2577
- Chaves, M. (2010) "¿Juventud?". En *Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial.
- Ciselli, G. (2005). El trabajo femenino en una empresa petrolera privada patagónica. Cambios y continuidades durante el siglo XX. *Avá, Revista de Antropología*, 7, 1-19.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. En *Última década*, 36,71-95.
- Dinerstein, A. (2017). El trabajo en transición: crisis, subjetividad, reproducción social ampliada y sociología del trabajo. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 25 (74) pp. 27 – 43
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995) De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Editorial Galerna. Pp- 107-176
- Feijóo, M. C. (2015). Los Ni-Ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos. En *Voces en el Fénix*, 6(51).
- Ferragutti Guillermo (2012) Gubernamentalidad y Capital Humano. Hacia un esbozo de las condiciones emergencia de los discursos sobre sociedad de la información, educación y nuevas tecnologías. En *De Prácticas y discursos* ,1 (1)
- Fistetti, F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Nueva Visión: Bs. As.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio. Población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). El sujeto y el poder. En Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, P. M. *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Monte Hermoso.

- Foucault, M. (2021a). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI
- Foucault, M. (2021b). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gallart, M. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011) La escuela media ante el mandato de la obligatoriedad. En *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 84, p. 175-194
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Grinberg, S (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Universidade Luterana do Brasil; Textura; 17; N° 34; pp. 10-31*
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Bs. As: Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila
- 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.*
- Gutiérrez, E. y Romero, J. (2013). Política educativa: Una perspectiva crítica de las condiciones reales. *ICT-UNPA, 71, 22-55*
- 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 de Investigación Educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos. Bs. As.
- Guzmán M., Grinberg S. y Langer E. (2021) ¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria? Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz). *Revista de Educación, 12 (24), 341-369.*
- Guzmán, M., Grinberg, S. y Langer, E. (2022) Horizontes laborales y orientaciones escolares: miradas de estudiantes de nivel secundario. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 23 (13), 197-220*
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Editorial Herder.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010) Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria. *Propuesta Educativa, 33, 85-93*
- Langer, E. (2017) *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Buenos Aires: Del Gato Gris
- Langer, E. (2020) Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento. *Revista de educación, XII (22), 23-40*
- Langer, E., Cestare, M., y Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *Informes Científicos Técnicos - UNPA, 11(2), pp. 136-154.*
- Langer, E. y Esses, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Ed. Miño y Dávila.
- Llobet, V. (2011) Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos. Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis. Año 15 N° 28.*

- Llobet, V. (2020). Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la niñez. *Revista Estudios Feministas Florianópolis*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n365412>
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de sueños.
- Michniuk, N. (2008) Tensión entre saberes del trabajo y la educación técnica. El caso de la escuela técnica industrial N 4 "José Menendez" de Río Gallegos. En Ruiz, J. D. (Coord) *Petroleo y Region Austral. Saberes del trabajo y Educación Técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*. Buenos Aires: Editorial Dunken
- Noguera Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2012). Educar es gobernar: La educación como arte de gobierno. *Cuadernos de Pesquisa* (42), pp. 14-29.
- Palermo, H. (2015) «Machos que se la bancan»: masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera argentina". En *Desacatos*, 47, pp. 100-115
- Palma Godoy, M. (1999). Antropología de la vida privada en Caleta Olivia. La construcción de la espacialidad juvenil como proyecto inconcluso. Trabajo presentado en *Maestría en antropología social*, UNAM, Misión (inédito).
- Pérez, A. (2013). Políticas de escolarización: Un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio. En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*, 21-38. Río Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Pérez, A. (2016). De la población a la población escolar. En Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) *Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina. Disponible en: <https://www.delgatogris.com.ar/wp-content/uploads/2016/12/Langer-y-Buenaventura-eds-Foucault-y-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 008 (5) ,113-115.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sosa, M. (2016). A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo? *Cuadernos del CIESAL*, 13,15.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (39).
- Tanguy, L. (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En De La Garza, E. (Coord.) *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*. CLACSO, pp. 111-128
- Venturini, M. E. (2007) Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contexto de pobreza. En Grinberg, S., Roldán, S. y Cestare, M. (Comp.) *Pedagogías desde América latina, tensiones y debates contemporáneos*. Buenos Aires: Libros Edición Argentina. Pp- 197-212
- Villagrán, C. (2018). Tecnologías y efectos de reforma. Análisis de la recepción y puesta en marcha de la reciente reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, 28 (2) pp. 33-48. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200005&lng=es&tlng=en
- 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.
- Wiñar, D. (1981) *Educación técnica y estructura social en América Latina*. UNESCO.