



Trabajo y Sociedad

Sociología del trabajo- Estudios culturales- Narrativas sociológicas y literarias

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet)

Nº 35, Vol. XXI, Invierno 2020, Santiago del Estero, Argentina

ISSN 1514-6871 - www.unse.edu.ar/trabajosociedad



Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge

Education, work and schooling networks in flexible capitalism:
A study in localities of San Jorge gulf

Educação, trabalho e red de escolaridade no capitalismo flexível:
Um estudo nas localidades do Golfo San Jorge

Mauro GUZMÁN*
Eduardo LANGER**
Silvia GRINBERG***

Recibido: 26.08.19

Recibido con modificaciones: 05.11.19

Aprobado: 27.11.19



RESUMEN

En el artículo nos proponemos caracterizar las redes de formación para el mundo del trabajo desde la escolaridad secundaria en las localidades de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia, ambos centros urbanos ubicados en el golfo San Jorge, Patagonia Argentina. Atendemos a las dinámicas del capitalismo flexible, sus modos de regulación en términos de lógicas de gobierno de la conducta en sociedades empresa o de gerenciamiento (Foucault, 2007 b; Grinberg, 2006) y a los efectos que produce en las características del espacio urbano. Ello se realiza describiendo la relación entre datos educativos (índices escolares y orientaciones que se ofrecen en cada escuela) y datos sociodemográficos (índice de Necesidades Básicas Insatisfechas) que se georreferencian en el espacio urbano de ambas localidades mediante Sistemas de Información Geográfica. Algunos de los

* Profesor en Ciencias de la Educación, Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Profesor en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Correo: viktorm_g@hotmail.com

** Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Profesor en Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Correo: langereduardo@gmail.com

*** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Profesora en Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Correo: grinberg.silvia@gmail.com

principales resultados se expresan en una cartografía socio-urbana que da cuenta de la distribución de la pobreza en Comodoro Rivadavia y en Caleta Olivia, los cuales indican un estallido de la relativa coexistencia entre resabios de la lógica centro-periferia y de las características asociadas a la urbanidad fragmentada.

Palabras clave: Trabajo; Educación Secundaria; Espacio Urbano; Capitalismo Flexible.

ABSTRACT

In this article we propose to characterize the training networks for the labour market in secondary schooling in the cities of Comodoro Rivadavia and Caleta Olivia, both urban centers located in the San Jorge Gulf, Argentine Patagonia. We consider the dynamics of flexible capitalism, their modes of regulation in terms of governance conduct logic in management societies (Foucault, 2007 b, Grinberg, 2006) and the effects it produces on the characteristics of urban space. This is carried out by describing the relationship between educational data (school indices and guidelines offered by each school) and sociodemographic data (unsatisfied Basic Needs Index) which are georeferenced in the urban space of both locations through Geographic Information Systems. Some of the main results refer to the description of a socio-urban cartography that accounts for the distribution of poverty in Comodoro Rivadavia and in Caleta Olivia. They indicate the relative coexistence of remnants of the center-periphery logic and of the characteristics associated with fragmented urbanity.

Keywords: Work; Secondary Schooling; Urban Space; Flexible Capitalism.

RESUMO

No artigo propomos caracterizar as redes de formação para o mundo do trabalho do ensino secundário nas cidades de Comodoro Rivadavia e Caleta Olivia, ambos centros urbanos localizados no Golfo de São Jorge, Patagônia Argentina. Atentamos para a dinâmica do capitalismo flexível, seus modos de regulação em termos de governança lógica de conduta em empresas ou empresas de gestão (Foucault, 2007 b, Grinberg, 2006) e os efeitos que produz sobre as características do espaço urbano. Isso é feito por descrever a relação entre os dados educacionais (índices escolares e as orientações fornecidas em cada escola) e dados sociodemográficos (necessidades insatisfeitas Básico Index), que é georreferenciados no espaço urbano de ambos os locais através de Sistemas de Informação Geográfica. Alguns dos principais resultados são expressos em um mapeamento sócio-urbana que realiza a distribuição da pobreza em Comodoro Rivadavia e Caleta Olivia, que indicam uma explosão de convivência relativa resabios lógica centro-periferia e características associadas à urbanidade fragmentada.

Palavras chaves: Emprego; Educação secundária; Espaço urbano; Capitalismo flexível.

SUMARIO:

Introducción; 1 Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible; 2 Vida urbana y desigualdad escolar: una mirada metodológica; 3 La Urbe, la flexibilidad y las redes de escolarización; 3.1 Las redes escolares estalladas en localidades del Golfo San Jorge; 3.2 La distribución territorial de la oferta de orientaciones de nivel secundario; 4 Para cerrar y para abrir; 5 Bibliografía utilizada.

Introducción

Los estudios en educación y trabajo así como en torno de la desigualdad escolar y social han debatido y encontrado explicaciones claves en las formas que asume la formación escolar atendiendo a la circulación de los estudiantes por el sistema educativo. La noción de redes de escolarización surgida

en los trabajos de los años setenta de Baudelot y Establet (1975), permitieron discutir las hipótesis de la teoría del capital humano donde se establecía una relación *vis a vis* entre el nivel de ingresos y nivel educativo. Estos autores incluyeron otra variable en el análisis que les permitió demostrar que entre el nivel educativo alcanzando y los posteriores ingresos se interponía la posición u origen social de los alumnos. Esto es, el sistema educativo bajo las hipótesis de la meritocracia se supone distribuye a los individuos según capacidades y esfuerzos (Schultz, 1972) y según el trabajo de los investigadores franceses permite dar cuenta que esta distribución de la población ocurría en redes de escolarización que se correspondían con la división social del trabajo. Ya en esos primeros años sesenta se establecían los términos de un debate que refería a la relación entre empleabilidad y educabilidad. Si para unos el logro escolar definía los resultados en el mundo del trabajo, para los otros legitimaba las desigualdades sociales. Es decir que dependiendo de las variables en juego, nos encontramos con una población que parece no conseguir empleo porque no se ha educado lo suficiente. Si en tiempos del capitalismo industrial esto podía explicar las diferenciales de ingreso, desde fines del pasado siglo estas hipótesis han explicado la desocupación incluso de quienes conforman una población que involucra a dos o tres generaciones que no han tenido empleo en el mercado formal (Beccaria y Maurizio, 2004). En este marco de debates, en este artículo revisitamos las hipótesis de las redes de escolarización en el nivel secundario del golfo San Jorge, a través de resultados de investigación que comprende, entre otros aspectos, una impronta en la región petrolera de la Patagonia Argentina.

Al respecto, proponemos que si hasta fines del siglo XX el gobierno de la población involucraba la construcción de totalidades homogéneas (Grinberg, 2011) donde el mundo del trabajo permitía caracterizar las sociedades sobre la base de una relativa dualidad (Castel, 1997), en el presente nos encontramos con nuevas lógicas. Así, frente a aquellas dos redes de escolarización (Baudelot y Establet, 1975) que formaban para el trabajo manual e intelectual correspondientemente, proponemos, a modo de hipótesis, que en el presente ya no sólo no se trata de esa homogeneización que en el mercado de trabajo implican un mundo segmentado que, como lo describió Castel (1997), involucra la configuración de una población supernumeraria. En las dinámicas de la escolaridad esto ha involucrado aquello que ha sido llamado la fragmentación de esas redes. Ahora, aquí importa describir otra dinámica que involucra un sistema escolar donde esas redes fragmentadas no son tan claras en su funcionamiento. Es decir, a partir de la precarización creciente del trabajo y la heterogeneidad que caracteriza a la estructura del mundo del trabajo (Castel, 1997; Arakaki, 2017; Salgado y Carpio, 2017) y de las posiciones sociales que los sujetos están llamados a ocupar, la dualidad de las redes de escolarización estallan en múltiples situaciones socioeducativas que involucran una alta circulación de los estudiantes entre las escuelas.

Seguidamente, aquí, enmarcados en los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991) que involucran la pregunta por la conducción de las conductas pero también por las contraconductas, proponemos que esas dinámicas no tan precisas respecto del funcionamiento de esas redes remite a las luchas por la escolaridad que desarrolla una población que aspira y espera que la educación contribuya a mejorar sus alternativas a la hora de su inserción al trabajo (Grinberg y Langer, 2013; Machado y Grinberg, 2017). Si el trabajo de Baudelot y Establet permitió dar cuenta de las dinámicas a través de las cuales el sistema educativo actúa en la formación desigual para el trabajo, el presente artículo, procura adentrarse en estas tensiones dando cuenta de las pujas por la escolaridad en tiempos en que, como Foucault (2007) lo ha señalado, vivimos en una sociedad que ha renunciado al pleno empleo. Proponemos que esta perspectiva es clave a la hora de la comprensión de las actuales luchas que atraviesan al sistema escolar en general y de su relación con el mundo del trabajo en particular, en tanto ofrece una lente para la lectura de estos procesos como relaciones de poder.

Los resultados de investigación que aquí se discuten involucran el trabajo georreferencial de fuentes secundarias. Principalmente información censal (2001 y 2010) y estadística educativa. En la construcción del estudio y de la perspectiva de análisis se partió del supuesto de que desde fines del siglo XX la configuración urbana materializa la profundización de la desigualdad propia de las lógicas de producción, acumulación y distribución social de la riqueza en el capitalismo flexible (Harvey, 2004).

Así, metodológicamente, se parte caracterizando los fenómenos mencionados en clave socio-urbana: la oferta de formación escolar de nivel secundario será construida a partir de la georreferencia

en el espacio urbano de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia mediante Sistemas de Información Geográfica (SIG), datos socioeconómicos (Índice de NBI) y datos escolares vinculados a índices de repitencia, sobreedad y no promoción así como la caracterización de las orientaciones de educación secundaria en el espacio urbano. Esto nos ha permitido describir las particularidades que asumen en las localidades del Golfo San Jorge donde las urbes de pequeña escala han crecido al calor de la industria extractiva y sus crisis (Perez, 2013). La expansión de la mancha urbana es una nota clave de este proceso donde una configuración intersticial, ya no en la **lógica del damero**, atraviesa la vida social, urbana y educativa y, proponemos aquí, es la forma que adquieren las desigualdades en el capitalismo flexible donde ya no puede realizarse en una ecuación *sine qua non* entre formación y empleo (Panaia, 2017) como producto sino tampoco como proceso.

En este sentido, a continuación describimos la configuración del sistema educativo atendiendo aquello que ya hemos dejado de ser. Ello en tanto ya no se trata de dos redes de escolarización que funcionan en términos de dos grandes clases sociales que asisten diferencialmente a cada una de ellas, sino que se produce una ruptura de esas redes que en el capitalismo flexible no dejan de expresar las relaciones de fuerza en una sociedad que se polariza y excluye a vastísimos sectores del empleo formal y grupos sociales que no dejan de luchar por tener lugar. Como antaño, el sistema educativo sigue siendo lugar donde parte de esa puja ocurre. Seguidamente, se realiza una analítica de los resultados de investigación que permite describir y a la vez problematizar las dinámicas que presenta la escolaridad y la desigualdad en el presente.

1. Educación, trabajo y redes de escolarización en el Capitalismo flexible

De modos muy diversos, no sin múltiples particularidades regionales y locales, la organización taylorista-fordista del trabajo caracterizó no sólo los procesos de producción sino también de consumo propios del capitalismo industrial (Harvey, 2004). La relación salarial que Castel (1997) caracteriza en sus lógicas de constitución desde la temprana modernidad en los burgos del siglo XVII, sin duda encuentran su punto y parte en ese periodo que se inicia con la posguerra. Si bien, la estructura social de dos clases homogéneas ya había sido discutida por el propio Marx (2003), algo de la lógica del trabajo industrial y modo dual de distribución de la población podía ser visto con todos sus bemoles hasta los años setenta que comienzan a enfrentarse con la crisis de aquello que no tardaría mucho en derivar en cambios profundos en los términos de la producción, intercambio y circulación de mercancías. La región de golfo San Jorge no dejaría de vivir esas dinámicas tanto en lo que refiere a la configuración de su vida económica pero también educativa en torno del petróleo y sus derroteros. Así como ha descripto Pérez (2013), tanto el pueblo petrolero y la creación de circuitos escolares para la formación del trabajador de esa industria en sus distintos niveles y jerarquías hasta el estallido de esa industria tanto por la privatización como la globalización del intercambio han cambiado profundamente no sólo las lógicas de la producción y el consumo sino también de la vida urbana y escolar.

En términos más generales, las lógicas del fordismo, como lo han puesto de manifiesto las teorías crítico-reproductivistas, acataban mediante distintos mecanismos donde el sistema escolar cumplía un papel activo en la reproducción de las desigualdades sociales propiciando la distribución de los estudiantes en el sistema escolar según las distintas posiciones del aparato productivo: “(...) son redes de escolarización completamente distintas, por las *clases sociales* a las que están masivamente destinadas, por los puestos de la división social del trabajo y por el tipo de formación que imparten” (Baudelot y Establet, 1975: 21).

En directa relación, Bowles y Gintis (1985) proponían la noción de *principio de correspondencia* para caracterizar la organización de la escuela y la del mundo del trabajo atendiendo, principalmente, a cómo lejos de las hipótesis de la meritocracia la educación del obrero industrial ocurría a través de los rasgos no cognitivos de la personalidad. Así, señalaban que la escuela enseña un conjunto de actitudes asociadas con el aprendizaje de las relaciones jerárquicas y las líneas de autoridad, el trabajo enajenado y la falta de control sobre los propios procesos, la constante evaluación que volvía meritocrática unas condiciones propias del funcionamiento del sistema escolar. Estos autores mostraron cómo las relaciones sociales era aquello que la instrucción escolar de los circuitos obreros

propiciaba. De forma tal que la formación de actitudes era lo que tenía peso en la asignación de los sujetos a las distintas posiciones dentro de la estructura de clase. Así, el sistema educativo contribuía gestando una fuerza de trabajo disciplinada y enajenada.

Por su parte, Baudelot y Establet (1975) sostenían, a través del trabajo con información estadística del sistema educativo francés, la existencia de dos redes de escolarización. Señalaban que cada una asumía dinámicas y características particulares destinadas a la formación de las dos clases participantes en el modo de producción y organización social capitalista. Por un lado, la *Red Primaria Profesional* a donde concurrían los hijos de la clase obrera y donde se le inculcaban saberes basados en las actividades de repetición y en la sumisión, y cuya preparación se dirigía exclusivamente al trabajo manual o fabril. Y por el otro, la *Red Secundaria Superior*, dirigida a la formación de los hijos de la burguesía y cuya formación giraba en torno a saberes asociados a la abstracción y a la promoción de los futuros intérpretes activos de la ideología burguesa (Idem). Este aparato escolar, como lo denominaban los autores en línea con Althusser, cumplía la función de asegurar una distribución material que permitiera la repartición de los sujetos en los dos polos de la sociedad.

Ambas investigaciones a la vez que han sido blanco de críticas, han realizado una contribución clave al debate de las lógicas que presenta la formación para el trabajo en las sociedades capitalistas donde no puede establecerse una relación lineal entre ingreso y educación, y mucho menos entre empleo y escolaridad. Entre esas críticas pueden reconocerse una excesiva preocupación por la estructura que condicionaba a los sujetos y la eficacia de esta dinámica que rozaba el determinismo (Tedesco, 1983; Ojeda y Cabaluz, 2011). Asimismo, otros autores dejaban de lado los procesos que los sujetos generaban como fuerzas de resistencia (Willis, 1978; Giroux, 1983) y que contrariamente ponían de manifiesto que al interior de la cotidianeidad escolar no sólo se daban procesos de reproducción. Allí, claramente se distingue el texto de Willis (1978) donde describe la cultura de resistencia que se caracteriza por su oposición a la autoridad arbitraria, al saber único/verdadero, a los conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y al sistema de evaluación que niega los modos de vida de esa cultura. Otra crítica se enfocaba en el análisis que hacen estos autores del *in - put* (condiciones de ingreso de los estudiantes) y el *out - put* (condiciones de salida), desatendiendo los procesos que se desarrollan en la vida escolar (Tedesco, 1983; Grinberg, 2001; Ojeda y Cabaluz, 2011). Asimismo, los mismos Baudelot y Establet (1998) en su texto *El nivel educativo sube*, mostrarían como la expansión de la matrícula escolar seguiría ocurriendo al compás de la desigualdad. Ahora bien, si algo podemos asumir como lección de estas investigaciones y debates es que el dispositivo escolar contribuía, y lo sigue haciendo, a una formación diferencial de sujetos en relación con las características de la organización del aparato productivo y el mercado de trabajo. Si Durkheim (2008) cuando imaginaba la formación para el trabajo suponía esas diferencias en términos de vocaciones, y años más tarde Parsons (1975) refería a la adquisición de roles a través de los méritos obtenidos, la teoría del capital humano en los años sesenta trastocaría la cuestión al punto que en el siglo XXI parece una verdad la relación ya no entre empleo y educación sino entre empleabilidad y educabilidad. No solo se define lo alcanzado sino el campo de lo posible de alcanzar.

En este marco de debates, proponemos que esas dos grandes redes de escolarización han vivido un proceso de ruptura al compás de la crisis del capitalismo industrial que, entre otros procesos, involucró la crisis de la sociedad salarial así como de cualquier imagen del empleo estable (Castel, 1997). Como lo ha descrito este autor, ello ha ocurrido en consonancia con los avances técnicos del trabajo, el desarrollo de las actividades terciarias y la construcción de un asalariado burgués que acompañó el proceso de expansión de la clase asalariada. Es este Estado de Crecimiento¹ de la sociedad salarial que parecía lograr una trayectoria ascendente aquella que entra en crisis a fines de los 70 (Idem). Siguiendo a Wallerstein (1998), este proceso de crisis se asienta sobre tres contradicciones vinculadas al: dilema de la acumulación (crisis del régimen de acumulación fordista); dilema de la legitimación política (crisis de los Estado-Nación); dilema de la agenda cultural (crisis de las narrativas del mundo moderno). En suma, el proceso por el que una sociedad pretendidamente dualizada (Castel, 1997) da lugar a una sociedad estructurada sobre la base de una heterogeneidad de

¹ Castel (1997) denomina así a la articulación entre el Crecimiento Económico y el Crecimiento del Estado Social, ambos parámetros fundamentales que acompañaron a la sociedad salarial en su recorrido.

posiciones, se profundiza hacia mediados de los años 70 a partir de la crisis del Estado de Crecimiento, el auge del capitalismo flexible y la precarización del trabajo (Castel, 1997; Sennett, 2009). Lo cierto es que desde fines del siglo XX estos procesos han generado mutaciones en la vida social, urbana y, sin duda, educativa que parten de las transformaciones en los modos de acumulación y distribución social de la riqueza (Castel, 1997; Harvey, 2004), así como del mundo del trabajo y de la producción (Negri y Lazzarato, 2001, Fernández, 2001) y de las lógicas que presenta tanto el gobierno de la población como la producción de subjetividad (Foucault, 2007 a; Rose, 2007), en tiempos gerenciales.

A partir del afianzamiento de la globalización financiera y la incorporación de la microelectrónica a los procesos productivos, tanto los modos de producción como las características del trabajo se han modificado notablemente. En estos términos y atendiendo a las lógicas propias del mercado de empleo es que puede identificarse una ciudadanía, incluso cosmopolita, altamente calificada, competente y competitiva que permite a las empresas anticiparse a las potenciales exigencias de los avances tecnológicos, además de estar disponibles para adaptarse y responder a las fluctuaciones de la demanda (Castel, 1997; Harvey, 2004). Aquí las tareas de las que se ocupa el trabajador ahora requieren de capacidades ligadas a la planificación, control, ajuste y mantenimiento. Un trabajador polivalente parece entrar en escena (Grinberg, 2003; Harvey, 2004; Lazzarato, 2005; Riquelme, 2006; Sennett, 2009; Jacinto, 2013) capaz de responder a las demandas cambiantes de la producción. Este proceso responde, según Negri y Lazzarato (2001), a la *inmaterilización* del modo de producción capitalista ya que en el abandono del modo de producción fordista, la actividad abstracta que remite a la subjetividad del trabajador tenderá a ser dominante. Por ello, ahora el obrero “deberá decidir entre diferentes alternativas (...) siendo su principal actividad la de gestionar los distintos tipos de información, optando por la más conveniente” (Giordano y Cató, 2012: 15). Por otro lado y al mismo tiempo, se produce aquello que algunos denominan como “fábrica difusa” (Lazzarato y Negri, 2001), es decir, el (no) sitio en el cual se organiza el ciclo social de la producción. Ello da cuenta de la descentralización en la organización del trabajo y de las diferentes formas de precarización y tercerización laboral donde han ganado terreno las maquilas y otras formas de producción y trabajo precarizado.

En este escenario, se conforman sectores de producción donde se requiere de tecnologías avanzadas y necesitan cada vez de menos puestos de trabajo aunque más calificados; sectores que para Harvey (2004) representan, en la estructura del mercado de trabajo, el *núcleo central* o mercado primario que consigue combinar alta flexibilidad y cierta estabilidad. Luego, señala el autor, un primer grupo periférico, cuyos integrantes poseen capacidad para reinsertarse en el mercado laboral. Seguidamente, otro grupo periférico compuesto por un gran número de trabajadores contratados por tiempo determinado, participantes de programas de becas, etc. Un tercer grupo que corresponde a los trabajadores más afectados por la flexibilidad laboral y la crisis del empleo. Y por último, aquel grupo cada vez más importante de desocupados o de quienes no aparecen como tales en las estadísticas en tanto si bien no tienen empleo ya no lo buscan. Es en ese cuarto grupo que podemos ubicar a ese conjunto cada vez más amplio de la población que Castel denomina *supernumerarios* y que ha recibido otros nombres tales como *población en riesgo o vulnerable*, y que desde hace por lo menos dos decenios son los destinatarios de las políticas y planes sociales. Se trata de vastos sectores definidos por Castel (1997) como *desafiliados*, que estarían privados de los beneficios más amplios que permite la pertenencia a un sistema laboral estable en cuanto a la participación en las instancias sociales más significativas. Hacia fines de los años setenta, Foucault (2007 a) refería a la configuración de una sociedad que renunciaba al pleno empleo y que conformaría una *población liminar* (p. 247).

En definitiva, nos encontramos en un escenario caracterizado por un número cada vez más estable de desempleados o empleados de manera precaria, donde se multiplican los sujetos que ocupan en la sociedad una posición de *supernumerarios o inútiles para el mundo* (Castel, 1997) y por tanto se inadecúan a los sistemas clásicos de protección. En Argentina, recientes estudios han puesto de manifiesto que, si bien las tasas de desempleo e informalidad laboral juvenil descendieron en los últimos años, aún persiste el lugar deteriorado del empleo joven frente al empleo de adultos (Miranda, 2008; Salvia, 2008; Jacinto y Chitarroni, 2010; Sosa, 2016; Longo y Busso, 2017). De hecho, Sosa (2016) sostiene que “actualmente cerca de la mitad de los jóvenes asalariados son informales y el

desempleo juvenil triplica al desempleo de adultos, constituyendo así a los jóvenes como una población vulnerable” (Sosa, 2016: 246).

De manera que si las características de la organización del sistema escolar se relacionan con las de la organización del mercado de trabajo a fin de formar a los sujetos atendiendo a su distribución en las distintas posiciones que conforman dicha estructura ocupacional, tal como los mencionados teóricos de la correspondencia proponían, ¿cómo se organizan las redes de escolarización teniendo en cuenta estas mutaciones en la estructura del mercado de trabajo en el capitalismo flexible? En este marco cabe la pregunta por la función de la formación de trabajadores en un mundo “sin trabajo” y así la cuestión de la *inempleabilidad de los calificados* (Castel, 1997).

2. Vida Urbana y Desigualdad Escolar: una mirada metodológica

Si otrora el gobierno de la población involucró la conformación de lógicas de homogeneización, en el presente entendemos que ya no se trata de esas totalizaciones sino de tecnologías de poder donde la comunidad deviene *locus* de gobierno “en el cual sentar las bases de un nuevo contrato ya no pensado en forma de universalidad ciudadana sino como adscripciones particulares resultado de elecciones individuales” (Grinberg, 2008: 139). Es decir, es en la comunidad donde ahora deben asentarse los planes y acciones de gobierno en que, paralelamente, el Estado no debe intervenir más que para garantizar-gerenciar que esos lazos comunitarios sucedan. Aquí los lazos morales que se pretenden propiciar, no se asienta en la sociedad como “todo”, sino en una moral que refuerza los lazos individuales y comunitarios (Grinberg, 2008).

En estos procesos, he aquí la clave de lectura metodológica que proponemos en este artículo, la vida urbana se ha visto atravesada por configuraciones geográficas diversas que en palabras de Harvey (2007), involucra un capitalismo que “construye y reconstruye una geografía a su propia imagen” (p. 72). Por un lado, los análisis de la ciudad en términos de centro/periferia, siguiendo a Prevot-Schapira (2000), ya no resultan pertinentes para la comprensión de las nuevas dinámicas en los usos y prácticas en y del espacio urbano. Al respecto, la autora señala que junto con las estrategias defensivas de las clases empobrecidas, se ha generado la aparición de formas residenciales (countries o barrios privados) que se emplazan en la periferia lejana, fenómeno que se relaciona con una tendencia de *secesión* que supone “un movimiento en alguna forma inverso que el de la segregación que relegó a los pobres dentro de espacios concretos; aquí son los ricos quienes se retiran, quienes toman distancia de los pobres para evitar toda forma de conflicto” (Prevot-Shapira, 2000: 423). Si bien se trata de realidades que atraviesan más fuertemente a las metrópolis, ciudades de Comodoro Rivadavia como Caleta Olivia no quedan ajenas a estas tendencias y desplazamientos urbanos, tal como abordamos la atención más adelante. Por otro lado, estas dinámicas, siguiendo a Veiga (2009), son manifestaciones del proceso de una creciente desigualdad social entre los dos extremos de la población urbana, pero no de manera dual sino de forma que estalla, ya que se da “una diversificación de la estructura social y un incremento de las clases medias en las áreas periféricas” (Veiga, 2009: 55), así como de los barrios más empobrecidos en zonas que si otrora eran periféricas dejaron de serlo.

En nuestro estudio situado en la región del golfo San Jorge, presentamos datos socioeconómicos y educativos de Comodoro Rivadavia (provincia de Chubut) y de Caleta Olivia (provincia de Santa Cruz) que son georreferenciados mediante Sistemas de Información Geográfica (SIG). Por un lado, los datos socioeconómicos corresponden a los Índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (de aquí en más “NBI”) que arroja el último censo del INDEC para el año 2010 y que expresan el porcentaje de hogares con NBI para cada radio censal de las localidades. Por otro lado, presentamos datos educativos que refieren a: a) índices escolares de No Promoción, Repitencia y Sobreedad para cada escuela pública de ambas localidades y correspondiente al año 2014; y b) las orientaciones que se ofrecen actualmente en esas escuelas y los cambios que se han realizado en los últimos años en ambas ciudades.

En lo que respecta al indicador NBI, éste es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza, que usualmente utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda

(Feres y Mancero, 2001). En nuestro caso tomamos datos del INDEC, organismo desde el cual se considera que un hogar es pobre por NBI si tiene al menos alguna de las siguientes carencias o privaciones: a) Vivienda de tipo inconveniente (vivienda de inquilinato, precaria u otro tipo); b) Viviendas sin cuarto de baño; c) Hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto); d) Hogares con niños en edad escolar (6 a 12 años) que no asisten a la escuela; e) Hogares con cuatro o más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe de hogar tiene bajo nivel de educación (dos años o menos en el nivel primario).

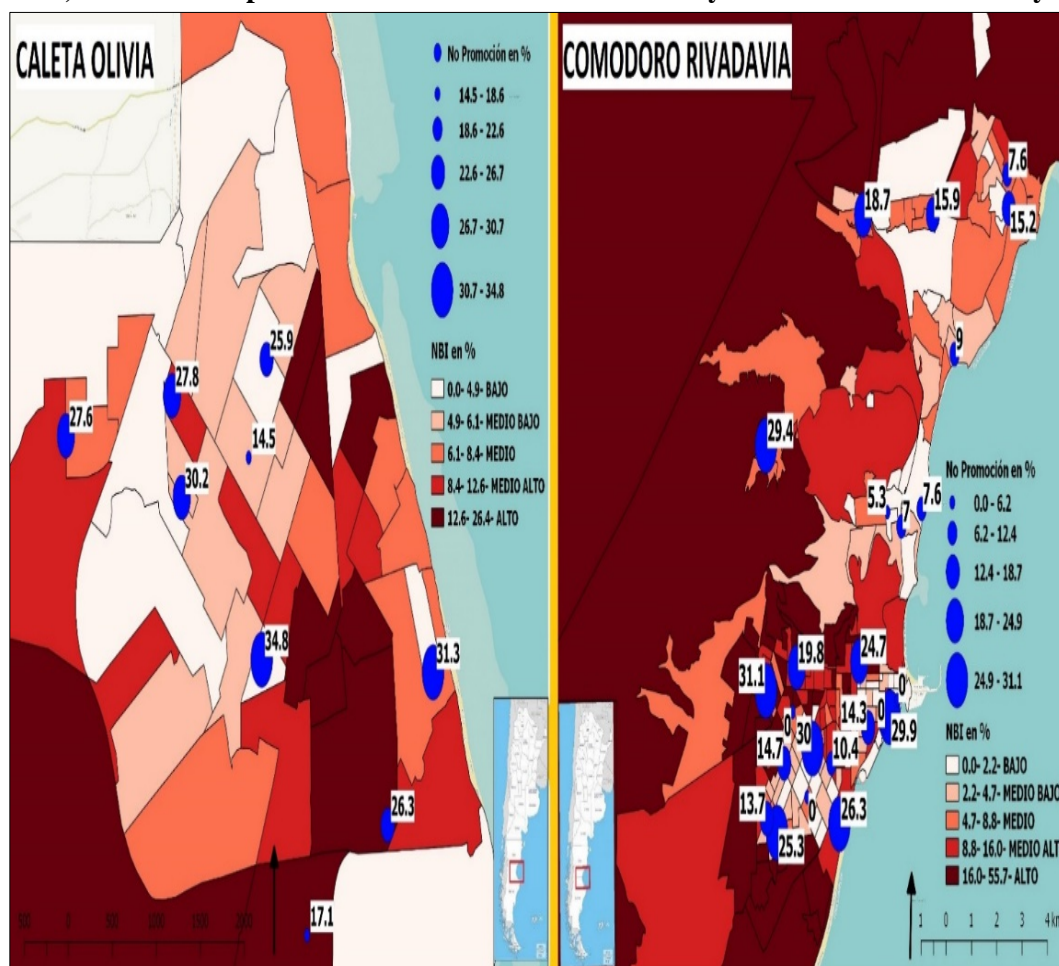
Según datos del último censo realizado por el INDEC en 2010, se estimaba que para ese año en Comodoro Rivadavia había una población de 177.038 y para Caleta Olivia un aproximado de 51.733 habitantes. Si bien en los últimos siete años reconocemos que esa cantidad es mucho mayor en ambas localidades, decidimos mencionar los guarismos sólo del 2010 dado que los datos de NBI con los que trabajaremos también corresponden sólo a ese año. Para nuestro trabajo hemos agrupado los porcentajes de NBI en cinco niveles cuyos polos van desde NBI Bajo (donde hay menos cantidad de hogares con pobreza) a NBI Alto (donde hay mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Los porcentajes que conforman los intervalos de cada nivel de NBI varían en cada localidad dado que en cada una de ellas el porcentaje mínimo y máximo de NBI no es el mismo. Por último cabe aclarar que este indicador lo utilizaremos para caracterizar el nivel de pobreza del radio censal en que se ubican las escuelas, lo que no necesariamente se condice con los niveles de NBI de los hogares de proveniencia de la población escolar que asiste a esos establecimientos. Si bien esta relación entre NBI del establecimiento educativo y el NBI de la población que allí asiste resulta por demás pertinente para nuestro estudio, no es algo que abordaremos en este artículo. Así, a través de esas imágenes territoriales de la educación en el capitalismo flexible se caracterizan los procesos de *fragmentación urbana* (Prevot-Schapira, 2001; Veiga, 2009) y de *marginalidad avanzada* (Waquant, 2001) que producen dinámicas, tal como propusimos, no tan precisas respecto del funcionamiento de las redes de escolarización en relación a las perspectivas laborales de la población.

3. La Urbe, la flexibilidad y las redes de escolarización

La vida urbana ha sido, sin duda, proceso y resultado de los procesos de crisis y reconfiguración de la socialidad contemporánea. De hecho, la actual configuración de la mancha urbana no sólo da cuenta de una expansión constante y creciente que a la vez no se puede explicar en términos de segmentos en tanto la lecturas en términos de centro-periferia (Prevot-Shapira, 2001; Veiga, 2009), no permiten describir gran parte del acontecer de las grandes metrópolis pero también de ciudades intermedias como es el caso de Comodoro Rivadavia pero también de una incipiente Caleta Olivia. Asistimos a procesos de agrupamiento y reagrupamiento de la población, a partir de las condiciones materiales y simbólicas de existencia que en la vida urbana involucran la ruptura de una lógica de unidad territorial que otrora permitía un intercambio relacional entre distintos grupos sociales. Las distancias sociales se perciben cada vez más en distancias espaciales. Ello no es ajeno a lo que sucede con la escolaridad. De hecho, entendemos a las dinámicas de la escolaridad en sintonía con las dinámicas de la vida urbana. Por eso el diagrama urbano y las características socio-económicas del barrio en que se instalan las escuelas y los sujetos que la transitan, inscriben ciertas particularidades y formas de vivenciar el espacio escolar (Grinberg, Venturini y Pérez, 2013). Sin embargo, asistimos a una lógica en donde la escolaridad no se condice vis a vis con ese diagrama urbano e incluso donde las periferias, otrora definidas en término de su marginalidad, han quedado en el medio del casco urbano. Así, por un lado los espacios de marginalidad se definen en la urbe como espacios a evitar (Osborne y Rose, 1999). Siguiendo a Waquant (2001), son identificados y caracterizados desde el exterior como pozos urbanos infernales donde “sólo los parias de la sociedad tolerarían vivir” (p. 179). Se trata de reconfiguraciones territoriales donde las distancias entre clases sociales se profundizan y “los encuentros entre sectores sociales distantes son cada vez menos frecuentes, a la vez que se pierden las características de sociedad integrada” (Veiga, 2009: 58). Diversos estudios han señalado que la experiencia vivida por los jóvenes en la escuela secundaria es disímil y heterogénea, dada la desigualdad entre los ámbitos escolares que se expresa en la fragmentación del sistema educativo, a partir de lo cual se contribuye a reforzar las desigualdades sociales (Kessler, 2002; Duschatzky, 2005;

Tiramonti, 2011). Ahora bien, si bien esas lecturas conforman parte clave de la vida urbana y escolar tal como puede verse en el siguiente mapa, esos espacios no constituyen en sí una periferia que expresan un cambio en la tendencia de la dinámica y la estructura poblacional urbana (Lindenboim, 2015).

Mapa N° 1. Distribución de NBI según radio censal; Ubicación de Escuelas Secundarias según NBI; Índice de No promoción en secundarios. C. Olivia y C. Rivadavia. Año 2014 y en %.



Fuente: Elaboración propia en base a investigación en PDTs "Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)", con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz y Supervisión Técnica Región VI de Chubut del año 2014
Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

En el Mapa N° 1, se puede observar que tanto en Comodoro Rivadavia como en Caleta Olivia, la distribución urbana de los espacios que presentan mayor cantidad de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas no necesariamente se concentran en las zonas periféricas, sino que es posible identificar zonas céntricas de ambas ciudades que presentan altos niveles de NBI. Desde este mapa, podemos dar cuenta que tanto en Comodoro Rivadavia como en Caleta Olivia la distribución socioespacial de los sectores que presentan mayor cantidad de hogares con NBI no necesariamente se distribuyen en distintas zonas donde es posible visualizar la existencia de, por ejemplo, radios censales que tienen NBI Bajo que limitan con otros radios que poseen NBI Alto y Medio Alto. Esos barrios no tan periféricos o marginales de Comodoro Rivadavia y de Caleta Olivia presentan, según aquello que circula en los medios de comunicación, las características de estigma territorial (Langer, Cestare y Martincic, 2017) que mencionábamos recién, pero también nos permiten avanzar analíticamente, junto con datos del sistema escolar, en nuevas lecturas respecto de la desigualdad social, escolar y

atendiendo a los modos de las redes en la urbe contemporánea que nos acercan a una lectura que remite al estallido de la fragmentación escolar. Es verdad que muchos de los procesos de gentrificación (Glass, 1964; Butler, 1997) han sido parte de las peleas y luchas por la tierra en el tejido urbano. Si bien no es este el lugar para adentrarnos en este debate, importa describir en las siguientes páginas las tensiones y luchas que entendemos atraviesan a la escolaridad contemporánea que, proponemos, conforman parte clave de las lógicas que presenta el gobierno de la población en las sociedades contemporáneas. Así, una de las notas del capitalismo flexible lo constituye el estallido de la vida urbana que en la forma de la sociedad gerencial involucra dinámicas propias de producción de la escolaridad y, en particular, de la formación para el trabajo. Ello en un escenario de creciente aumento de la desigualdad y fragmentación social donde las tecnologías de poder vuelve la comunidad como *locus* de gobierno y a la escuela lugar donde ese *locus* deviene clave (Grinberg, 2008). Es en esta escena en que los procesos de formación de la población escolar se conforman de modo neurálgico como parte de la vida urbana. Así, en las siguientes páginas nos ocupamos de la caracterización de las redes de escolarización de nivel secundario en las localidades de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia en tiempo de flexibilidad gerencial.

3.1. Las redes escolares estalladas en localidades del Golfo San Jorge

Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia entre las localidades que componen el Golfo San Jorge, son las que tienen mayor densidad poblacional. Actualmente el sistema educativo de Comodoro Rivadavia cuenta con un total de 27 escuelas secundarias públicas (entre técnicas y bachilleratos), mientras que en Caleta Olivia ese número desciende a 10 escuelas. Si bien hay una marcada diferencia cuantitativa entre ambas localidades respecto a densidad poblacional, extensión del espacio urbano y cantidad de escuelas secundarias, veremos que es posible encontrar ciertas lógicas comunes en las características socio-urbanas y, sobre ellas, en la distribución espacial del sistema escolar. Así, la distribución en el espacio urbano de las escuelas secundarias y su relación con los niveles de NBI de los radios censales que se encuentran, siguiendo el Mapa N° 1, podemos observar que mientras en Caleta Olivia no existe una diferenciación según nivel socioeconómico de emplazamiento, en Comodoro Rivadavia, en cambio, la cantidad de escuelas de nivel secundario se concentra mayormente en las zonas con NBI Bajo y Medio Bajo.

Ahora bien, cuando vemos cómo se distribuye la población escolar, observamos que para ambas localidades la matrícula se concentra mayormente en las escuelas ubicadas en radios con NBI Bajo y Medio Bajo, tal como se expresa en las Tabla N° 1. Más precisamente, el 48,7 % de la población escolar de Comodoro Rivadavia y el 56 % de Caleta Olivia, concurre a escuelas emplazadas en áreas con esos índices de NBI. Como señalamos en la metodología cabe recordar que el emplazamiento de la escuela no se condice con la población que concurre, sino con el radio censal en que está ubicada la escuela.

Tabla N° 1. Índices escolares de nivel secundario en función del NBI de la escuela de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia. Año 2014.

NBI	COMODORO RIVADAVIA					CALETA OLIVIA				
	E S C U E L A	M A T R I C U L A	S O B R E E D U C I D O N (%)	N O R M A L I Z A D O N (%)	R E P R E S E N T A N (%)	E S C U E L A	M A T R I C U L A	N O R M A L I Z A D O N (%)	R E P R E S E N (%)	S O B R E E D U C I D O N (%)
Bajo	1	797	11	29,9	15,8	1	398	23,3	20,3	53
	2	471	5	7,6	7,6	2	469	26,4	12,3	34,8
	5	607	9	18,2	19,7					
Medio Bajo	6	635	8,3	5,3	5,5	3	387	22,2	13,1	63,6
	7	537	14,8	25,3	7,4	4	1225	16	8,9	29,9
	8	619	10,5	14,7	7,5					
	9	342	5,2	7	4,6					
	10	683	12,4	30	30					
	11	486	11,7	9	11,1					
Medio	12	482	15,3	29,4	7,4					
	13	720	11,2	13,7	5,4	5	550	34,7 (2)	31,6 (2)	59,5
	14	314	-	-	-					
	15	296	27,3	15,2	19,2					
	16	-	-	-	-					
	17	245	28,9	18,7	11,8					
	18	85	0	22,3	14,1					
	19	635	13,7	31,1	20,9					
	20	746	0,8	7,6	6,7					
	21	546	10	15,9	10,2					
Medio Alto	22	495	16,1	14,3	14,3	7	643	31,8	23	73,7
	23	443	19,4	19,8	15,3	8	192	45,8	37,5	77,6
	24	691	9,4	10,4	11,5					
	25	432	15,9	24,7	10,1					
Alto	26	163	58,8	26,3	19					
	27	123	0	14,6	6,5	9	410	25,8	15,8	44,6
						10	146	20,5	22,6	68,5

Fuente: Elaboración propia en base a investigación en PDTS "Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)", con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz y Supervisión Técnica Región VI de Chubut del año 2014
 Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Como puede observarse en la tabla la matrícula en escuelas ubicadas en radios con NBI Medios Altos y Altos es el 20 % en Comodoro Rivadavia y el 32 % en Caleta Olivia. Asimismo, un tercio de la matrícula (30,9 %) de Comodoro que se distribuye en los radios con NBI Medios y tan solo el 12 % en Caleta en los radios con ese mismo NBI. Ya desde la distribución de la matrícula en escuelas emplazadas en sectores más pobres o menos pobres, puede comenzar a observarse que algo de las redes duales y también fragmentadas no funciona como se esperaría en tanto la distribución de la población entre las escuelas parece bastante homogénea. Retomando los otros datos que la Tabla N° 1

proporciona se vuelve clave centrarse en los índices de no promoción, sobreedad y repitencia. En cuanto al primero de los índices, la **no promoción**, en ambas localidades los porcentajes más altos se distribuyen en los distintos niveles de NBI de manera prácticamente uniforme. Esto es, no se observa una correlación entre el aumento de la no promoción y el aumento o el mayor grado de NBI. Tal es así que en Comodoro Rivadavia, el porcentaje más alto lo tiene una escuela ubicada en NBI Medio (con el 31,1%); en segundo lugar, una escuela emplazada en NBI Medio Bajo (con el 30%); en tercer lugar, una escuela en NBI Bajo (con el 29,9%); y el cuarto porcentaje más alto es el de una escuela en NBI Medio Alto (con el 26,3%). En la misma línea, en Caleta Olivia el porcentaje de no promoción en la escuela ubicada en el radio con mayor NBI (con el 20,5%) es menor que en tres de las cuatro escuelas ubicadas en radios con NBI Medio Bajo y Bajo (con el 26,4%, el 23,3% y el 22,2%, respectivamente).

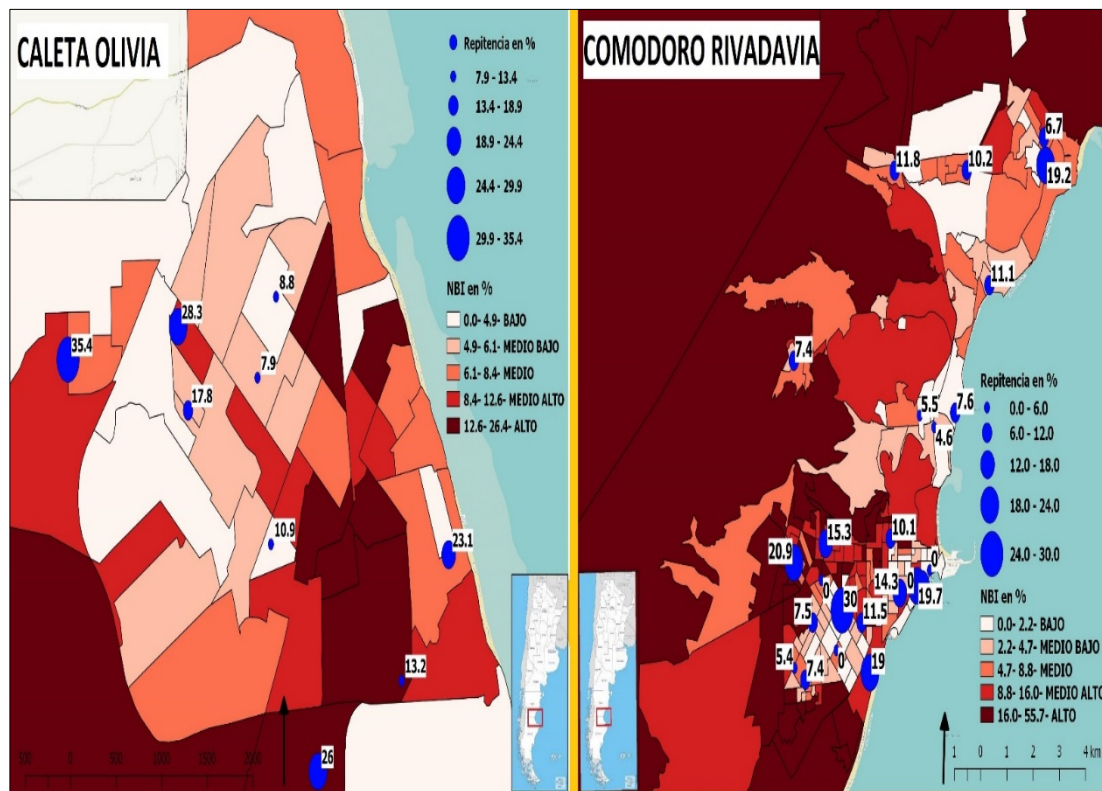
En este mismo sentido, el segundo de los índices analizados, la **repitencia**, expresa un comportamiento similar al de la no promoción para el caso de Comodoro Rivadavia en cuanto a la distribución en los distintos niveles de NBI. Siguiendo la Tabla N° 1, el porcentaje más alto está en una escuela emplazada en NBI Medio Bajo (con el 30%); en segundo lugar, una escuela ubicada en NBI Medio (con el 20,9%); luego, una escuela en NBI Bajo (con el 19,7%); y el cuarto porcentaje más alto lo tiene una escuela situada en NBI Medio Alto (con el 19%). Mientras que para Caleta Olivia, si bien hay una relativa concentración de los porcentajes más altos de repitencia en aquellas escuelas emplazadas en NBI Alto y Medio Alto, esta relación no tiene un carácter estrictamente lineal dado que, por ejemplo, la escuela ubicada en un área el NBI más alto de la localidad tiene 22,6% de repitencia y una escuela en NBI Medio tiene el 31,6%.

Esto se puede observar con cierta claridad en los mapas N° 1 y N° 2. Los índices de No promoción y de Repitencia no están anclados en un nivel de NBI en particular sino que hay dispersiones heterogéneas por distintos y variados lugares y espacios territoriales en ambas localidades. Los índices que tradicionalmente miden el fracaso escolar² ya no están emplazados exclusivamente en escuelas periférico-marginales sino que se instalan con fuerza en la totalidad del sistema educativo como producto, proponemos aquí, de la dispersión de la matrícula que se ha mostrado con anterioridad. Más bien vemos que las **cicatrices urbanas** de aquellas lógicas en términos de centro-periferia coexisten con la dinámica de lo que se denominó anteriormente como una incipiente secesión (Prevot-Shapira, 2001) de los sectores menos pobres, y esto es lo que comienza a dibujar un paisaje urbano-escolar que no condice con un funcionamiento lineal de la lógicas dual pero tampoco de los fragmentos para Caleta Olivia y ni para Comodoro Rivadavia.

Ahora bien, entre las tasas que estamos aquí discutiendo, la **sobreedad** presenta un comportamiento distinto a los otros dos. En este caso se observa una mayor correlación entre porcentajes altos de sobreedad y niveles altos de NBI en ambas localidades. Según la Tabla N° 1, en Comodoro Rivadavia el porcentaje más alto se encuentra en una escuela situada en NBI Medio Alto cuyo porcentaje de sobreedad es más del doble que el segundo porcentaje más alto (con el 58,8%); en segundo lugar tenemos a una escuela ubicada en un NBI Medio (con el 28,9%); en tercer lugar, hay una escuela emplazada en NBI Medio (con el 27,3%); en cuarto lugar una escuela en NBI Medio Alto (con el 19,4%). Para el caso de Caleta Olivia, los dos porcentajes más altos están en escuelas con NBI Medio Alto (con el 77,6% y 73,7%); y la tercera escuela con más sobreedad está en una zona con NBI Alto (con el 68,5%).

² Si bien no es objeto de este trabajo recuperar la perspectiva de los estudiantes, en este punto creemos necesario señalar que la “repitencia” y el “fracaso” son categorías que constituyen herramientas explicativas para la academia o para los índices oficiales pero no necesariamente para los estudiantes, ya que no son marcas excluyentes en sus vidas. En todo caso, significan aquellas situaciones que viven a diario, que anteceden a su escolaridad y que sí marcan profundamente sus vidas. (Langer, 2013)

Mapa N° 2. Índice de Repitencia en secundarios de Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia según niveles de NBI. Año 2014 y en %.

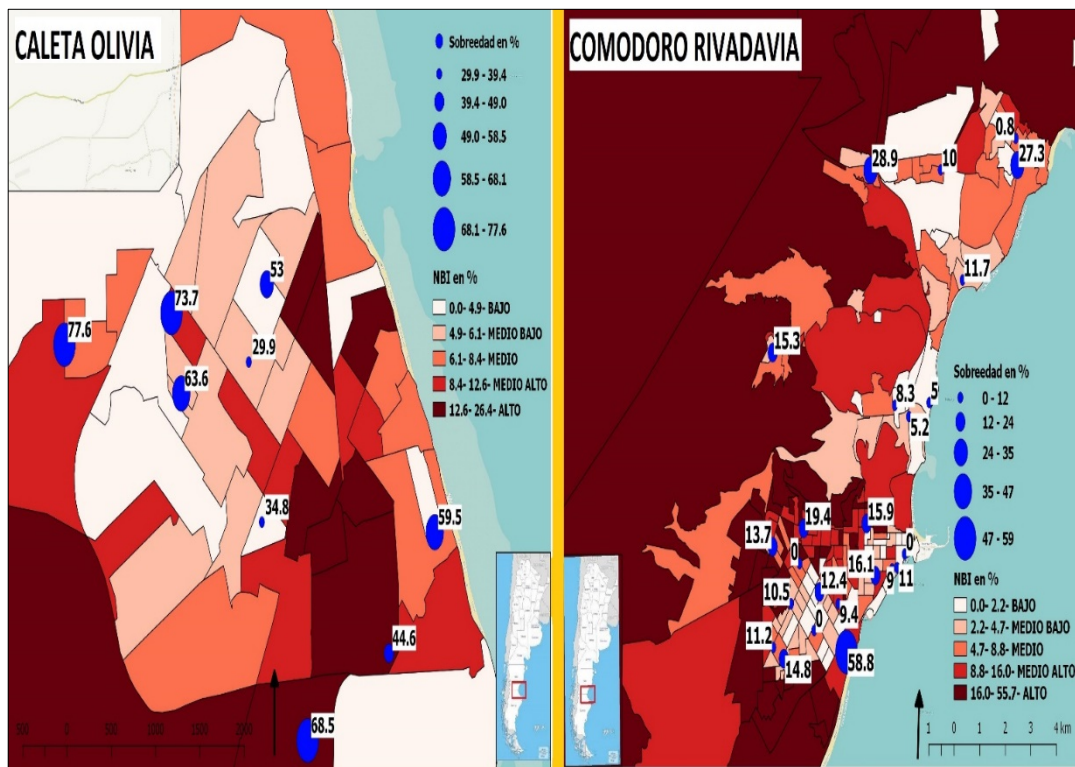


Fuente: Elaboración propia en base a investigación en PDTs "Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)", con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz y Supervisión Técnica Región VI de Chubut del año 2014
Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Aquí resulta pertinente remarcar que este comportamiento de la sobreedad no es algo propio del nivel secundario, y que, a diferencia de los otros indicadores, está asociado a la trayectoria escolar continua del estudiante considerado desde años y/o niveles escolares anteriores. Al respecto, Pérez (2014) ha mostrado para el nivel primario en Caleta Olivia, en el período del 2001 al 2011, que estas relaciones entre territorio y escolaridad se caracterizan por porcentajes mayores de sobreedad en aquellas escuelas ubicadas en emplazamientos con mayor pobreza. Es decir, la población escolar inicia el nivel secundario ya con ciertos porcentajes de sobreedad desde la primaria, cuyas variaciones porcentuales, como hemos visto para ambos niveles educativos, muestran ciertas diferenciaciones en función de una variable socioeconómica.

Si bien son muchas las preguntas que se abren en torno a las dinámicas del sistema educativo, estos datos acompañan aquello que denominamos como **fluctuación de la matrícula** (Grinberg y Langer, 2013) en el nivel. Fluctuación que involucran que los alumnos se ausentan pero también que circulan por el sistema educativo. Es decir, cambian de escuela en el mismo periodo escolar (Perez, 2014). Así se expresa en el Mapa N° 3 donde hay correspondencias más o menos estables entre sobreedad y NBI en el territorio, pero también, hay excepciones que rompen esa linealidad.

Mapa N° 3. Índice de sobreedad en secundarios de Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia según niveles de NBI. Año 2014 y en %.



Fuente: Elaboración propia en base a investigación en PDTs "Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)", con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz y Supervisión Técnica Región VI de Chubut del año 2014
Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Tanto la ubicación y distribución de las áreas con NBI alto así como las tasas de repitencia y no promoción remiten a procesos de correlación entre unas variables y otras. Si las notas de la fragmentación y las redes referían a compartimentos que tienden a comportarse de maneras homogéneas hacia su interior, estos datos ponen de manifiesto la no existencia de una linealidad ni una correlación directa entre indicadores escolares y características socio-espaciales de emplazamiento urbano de escuelas. Más bien, nos encontramos con la existencia de situaciones muy heterogéneas, incluso al interior de espacios territoriales que tienen similares características en términos socioeconómicos, por lo menos medidos a través de NBI.

El hecho de que los índices escolares que tradicionalmente se asociaban al fracaso escolar se distribuyan independientemente de las condiciones socioeconómicas del emplazamiento escolar nos interroga acerca de las lógicas de la desigualdad escolar en tiempos de flexibilidad. Al respecto es posible proponer que entre las características principales de las redes de escolarización, que sin duda hacen parte clave de la lógicas que presenta la formación para el trabajo, es que no necesariamente responden a circuitos paralelos de rendimiento escolar que se diferencien en función de una única variable socioeconómica; o más bien que el emplazamiento escolar no necesariamente se condice con los resultados escolares. Queda a continuación la pregunta por el emplazamiento de la oferta escolar según NBI en el espacio urbano.

3.2. La distribución territorial de la oferta de orientaciones de Nivel Secundario

En ambas localidades, las orientaciones han vivido un proceso de re-definición en los últimos años en el marco del proceso de reforma del nivel secundario a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206. Para el caso de Comodoro Rivadavia las nuevas orientaciones han comenzado a funcionar en el 2014 (Disposición N° 16/14) y cuyo diseño curricular se ha aprobado en el 2015 (Res. 35/15). Mientras que para Caleta Olivia las nuevas orientaciones han comenzado a funcionar en 2015 (Res. 059/15) y su diseño curricular se ha implementado en 2016 (3553/15). Para ambas provincias, las resoluciones que aprueban las nuevas orientaciones mencionan que el proceso de re-definición de las mismas han implicado “un proceso de construcción participativa, considerando el contexto socio-cultural - económico, la continuidad de estudios superiores, los recursos, tanto humanos como materiales existentes, la articulación con el mundo del trabajo, los intereses de los alumnos, las expectativas de los padres, entre otros.” (Res. 059/15 del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz). Asimismo, desde el marco normativo se entiende que el ciclo orientado ofrece una propuesta formativa de carácter diversificado, en la cual “(...) la formación para el mundo del trabajo se circunscribe a un ámbito específico y se diversifica según la orientación, transmitiendo conceptos y valores relativos a la condición de actor social implicado en procesos productivos y de desarrollo” (Diseño Curricular del Nivel Secundario de Santa Cruz, 2016).

La incorporación de las orientaciones no necesariamente se condice con más posibilidades académicas en las escuelas, así como tampoco refieren a las posibilidades o la inserción en sí de los jóvenes en el mercado de trabajo. Sin embargo, permite un análisis en tanto que primera aproximación a las lógicas que guían estas acciones atendiendo a la formación que se procura orientar, en principio encauzada hacia un campo del saber, pero también en relación al mundo del trabajo.

En primer lugar, a partir de las Tablas N° 2 y 3³ podemos observar que en Comodoro Rivadavia el proceso de re-definición de orientaciones se dirigió a expandir cuantitativamente y diversificar la oferta de formación en los espacios urbanos con NBI Bajo y Medio Bajo; mientras que en Caleta Olivia esta expansión se dirigió a ampliar la oferta en sectores con NBI Alto y Medio Alto. En principio, podemos decir que en ambas localidades las políticas de oferta de orientaciones de la escolaridad secundaria involucraron una misma lógica expansiva y de diversificación de la oferta de formación, y cuya intervención se ha concentrado en cada una de las localidades sobre escuelas que comparten similares características socio-económicas de emplazamiento urbano. Ello para Comodoro Rivadavia responde a zonas con menos pobreza y en Caleta Olivia, en cambio, a aquellas escuelas ubicadas en zonas con mayor nivel de pobreza.

Ahora bien, específicamente es posible observar una doble coincidencia: en ambas localidades las únicas escuelas que ofrecen la orientación en Artes Visuales y la de Educación Física se ubican en radios con NBI Alto y Medio Alto, y en ambos casos se trata de escuelas que están en la periferia, principalmente las orientaciones en Artes Visuales. Ello no es un dato menor en tanto se trata de barrios que están alejados no solo físicamente sino también en términos de la movilidad del transporte urbano, de forma tal que es más probable que a los alumnos les cueste salir del barrio. Aquí también cabe remarcar que para el caso de Comodoro Rivadavia se trata de una cuestión preexistente a la re-definición de orientaciones en el marco de la nueva ley y que se mantuvo; mientras que en Caleta Olivia esa característica de distribución espacial de las orientaciones es producto del proceso de reforma.

³En las Tablas N° 2 y 3 hemos sistematizado la información sobre las orientaciones que se ofrecían antes de la reforma y las que se ofrecen actualmente para ambas localidades, marcando aquellas que se han modificado o eliminado (en negrita y cursiva) y las que se han incorporado (en negrita y subrayadas).

Tabla N° 2. Orientaciones antes y después de la reforma en Caleta Olivia.

NBI (%)	Escuela	Orientaciones antes de la re-definición	Orientaciones al 2017
Bajo	1	Hum. y Cs. Sociales/Economía y Gestión de las Organizaciones	Cs Naturales /Cs. Sociales y Hum./Economía y Administración
	2	Hum. y Cs. Sociales/ <i>Comunicación, Arte y Diseño</i>	Ciencias Sociales/ Turismo
Medio Bajo	3	Hum. y Cs. Sociales (Asistente Socio-Comunitario)	Humanidades y Ciencias Sociales
	4	Informática/Maestro Mayor de Obras/ Industria de Procesos (Química)/ Electromecánica	Informática/ Maestro Mayor de Obras/ Industria de Procesos (Química)/ Electromecánica
Medio	5	Hum. y Cs. Sociales/ Economía y Gestión de las Organizaciones	Cs. Sociales y Hum./Economía y Administración
Medio Alto	6	-	Técnico del Automotor / Tecnicatura en electrónica
	7	Cs. Naturales/Cs. Sociales	Cs. Naturales/Cs. Sociales y Hum./ Educación Física
	8	-	Cs Sociales y Humanidades
Alto	9	<i>Biología Marítima, Pesquería y Laboratorio</i> ⁴	Biología Marítima, Pesquería y Laboratorio
	10	-	Artes Visuales

Fuente: Elaboración propia en base a investigación en PDTs “Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)”, con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz del año 2014, Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Asimismo, hay orientaciones que sólo se ofrecen en escuelas ubicadas en emplazamientos con NBI Medio, Medio Bajo y Bajo. Tal como expresan las Tablas N° 2 y 3, para Comodoro Rivadavia esta orientación es la de Ciencias Naturales, mientras que para Caleta Olivia es Economía y Administración de Empresas. Así mientras estas dos orientaciones están más ligadas con el ingreso al mercado de trabajo o la continuación de los estudios universitarios, orientaciones como artes visuales y Educación Física, en ciudades como las del Golfo San Jorge son más bien orientaciones asociadas a la contención. Esto es, se trata de orientaciones que en su formulación tienen una impronta que no hace hincapie ni en la salida laboral ni en la continuación de los estudios superiores. Se trata actividades más bien asociadas a la recreación. No se trata de negar su valor ni importancia para la formación. La cuestión es que si se observa la distribución socio-espacial de estas ofertas en el mapa urbano es posible encontrar una relación entre los contenidos de la formación de las orientaciones y la proyección de las trayectorias educativas o laborales posteriores.

⁴ Hasta antes del proceso de reforma de la formación técnica en Caleta Olivia, esta institución funcionaba en el edificio de una escuela primaria ubicada en el centro de la ciudad y que correspondía a un radio censal con NBI Bajo.

Tabla N° 3. Orientaciones antes y después de la reforma en Comodoro Rivadavia.

NBI	Escuela	Orientaciones antes de la re-definición (2016)	Orientaciones al 2017
Bajo	1	<i>Perito mercantil aux en admin</i>	Cs. Sociales y Hum / Cs. Naturales
	2	Biología marina y laboratista	Biología marina y laboratista
	3	Electromecánica / Informática	Electromecánica/Informática
	4	Electromecánica	Técnico en Electrónica/Electromecánicas/ Técnico en Industria de Procesos Alimentos - Bromatología
	5	<i>Artística-plástica</i>	Técnico en Multimedia (Música, Composición web, Realización audiovisual)
Medio Bajo	6	Perito Comercial Esp. en Admin. de Empresas	Cs. Sociales y Hum /Economía y Admin
	7	<i>Dibujo</i>	Cs Naturales/Economía y Admin
	8	Bancaria y seguros	Cs Sociales y Hum /Economía y Admin
	9	Administración de empresas	Gestión y Administración de las Organizaciones
	10	<i>Computación</i>	Cs. Sociales y Hum/Cs Naturales
	11	<i>Comunicación , artes y diseño</i>	Técnico en Informática
Medio	12	Contable e impositiva	Economía y Admin
	13	Cs naturales / comunicación	Cs Naturales/Comunicación
	14	EGO - Cs. Naturales - OEA	Cs Naturales/Economía y Administración
	15	Cs. Naturales	Cs Naturales
	16	Cs naturales	Cs Naturales
	17	Turismo	Turismo
	18	Turismo	Turismo
	19	Perito Comercial Esp. en Admin de Empresas	Cs. Naturales / Economía y Admin
Medio Alto	20	Electromecánica	Electromecánica
	21	Perito contable	Cs Naturales / Economía y Admin
	22	Humanidades	Cs Sociales y Hum
	23	Educación física/ Hum y Cs Sociales	Educación Física
	24	Cs. Naturales /Economía y Admin	Economía y Administración
	25	Contable e impositivo	Cs. Sociales y Hum / Economía y Admin
Alto	26	Humanidades y Cs soc - Economía y Admin	Economía y Admin
	27	Comunicación, diseño y artes visuales	Artes Visuales

Fuente: Elaboración propia en base a investigación en PDTs "Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)", con datos de NBI correspondiente al Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Supervisión Técnica Región VI de Chubut del año 2014
Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Por último, en lo que respecta a la formación técnica, al igual que en las orientaciones que hemos analizado en los párrafos anteriores, se distribuye en ambas localidades en función de una lógica guiada por la variable socioeconómica. Lo que diferencia a ambas localidades es que mientras en Comodoro Rivadavia se ofrecen solamente en escuelas ubicadas en radios con NBI Medio, Medio Bajo y Bajo; en Caleta Olivia, en cambio, la oferta de formación técnica luego de la re-definición de las orientaciones tiende a concentrarse en su mayoría en radios con NBI Medio Alto⁵.

En suma, para finalizar observamos que la distribución territorial de la oferta de orientaciones para ambas localidades responde a lógicas que marcan ciertas diferenciaciones en función de las características del emplazamiento escolar, tanto para lo que refiere al lugar en que se han concentrado las acciones de gobierno en el marco de la reforma como en la distribución de la oferta de

⁵ A este dato podríamos sumarle que en el 2016 se creó una única oferta de formación post-secundaria técnica de la localidad y cuyo funcionamiento se realiza en un establecimiento educativo ubicado en una zona con NBI Alto. Para un análisis más profundo de los cambios de la educación técnica en Caleta Oliva en los últimos años ver Grinberg y Guzmán (2017).

orientaciones que representan las orientaciones de nivel secundario. Por un lado, estas configuraciones expresan lógicas tendientes a equiparar las necesidades de transformaciones pedagógicas, curriculares y organizacionales en la educación secundaria como respuesta a las nuevas demandas del sector productivo pero de un modo diferencial donde se hace difícil encontrar relaciones entre la oferta y las demandas posibles de empleo especialmente cuando se trata la orientación de artes visuales. Si esta escena es clara en Caleta Olivia, en Comodoro Rivadavia se hace más precisa donde las orientaciones ligadas al mundo del trabajo o a la continuidad de los estudios superiores se encuentran en las zonas con NBI bajo o medio bajo. No se trata que la orientación de artes visuales inhibe esas opciones sino que no las promueve. De allí que una segunda característica de las redes de formación nos muestra que éstas tienden a diferenciarse entre sí a partir de los saberes que las orientaciones involucran. De forma tal que la distribución espacial de la oferta de la escolaridad secundaria se constituye en una clave de lectura de la diferenciación geoespacial de la escolaridad. Es decir, cabe la pregunta acerca de la relación entre las variables socioeconómicas y urbanas en el diseño de una oferta que puede contribuir a diferenciar las redes de formación no tanto en función de los índices de rendimiento escolar sino más bien a partir de la distribución de los saberes. Así, en una sociedad que tiende a conformarse en torno al conocimiento, a la formación integral, al *justo a tiempo* en función de las demandas y necesidades del sector productivo en el diseño de la oferta escolar de la *población liminar*, la cual se dirigiría más a la contención, y es ahí que la pregunta en torno de la empleabilidad se abre no ya respecto de la educabilidad sino del contenido diferencial de la educación.

4. Para cerrar y para abrir

En este artículo procuramos adentrarnos a través de datos estadísticos a las formas en que el capitalismo flexible produce modos de regulación particulares en términos de lógicas de gobierno de la conducta en estas sociedades empresa o de gerenciamiento (Grinberg, 2006; Foucault, 2007 b). Ello vuelve particularmente interesante a los debates en los que se desenvuelve la formación para el trabajo desde la escolaridad de nivel secundario. Por ello, aquí nos hemos propuesto caracterizar las particularidades de la formación en torno a variables socioeducativas como la repitencia, la sobreedad y la no promoción así como, a través de los nuevos enfoques que se producen, a las orientaciones en el nivel en dos localidades que conforman el Golfo San Jorge.

En la cartografía socio-urbana que hemos realizado es posible dar cuenta que la distribución de la pobreza en Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia expresa un estallido de la relativa coexistencia entre resabios de la lógica centro-periferia y las características asociadas a la urbanidad fragmentada (Prevot-Shapira, 2001; Veiga, 2009). Sobre ella se asienta un sistema escolar en el que no solo la lógica dual sino tampoco la fragmentación consigue describir en su totalidad los procesos de desigualdad que se están produciendo a través de las estadísticas educativas analizadas. Estas ponen de manifiesto, fundamentalmente, que aquellos índices escolares que se asocian al fracaso escolar se distribuyen en el espacio urbano y en las instituciones educativas independientemente de las características socioeconómicas. Así, si en base a los datos censales de 2001, así como de indicadores escolares de esos años, podíamos encontrarnos que las tasas de sobreedad y repitencia tenían una correlación directa con el emplazamiento territorial de la escuela (Perez, Venturini y Grinberg, 2013), en el último decenio, tal como lo hemos discutido las cosas han cambiado un poco.

Esto puede ser leído como expresión de la ruptura de aquel sistema dual del cual nos hablaban los teóricos de la reproducción, en que las estadísticas educativas mostraban cómo se distribuían los estudiantes en dos redes de escolarización en función de las dos posiciones que estructuraban la organización del sistema productivo y el mundo del trabajo. Esa dualidad estalla con el advenimiento del capitalismo flexible, la precariedad y la conformación de una estructura del mercado de trabajo que se caracteriza por una heterogeneidad de posiciones (Castel, 1997; Harvey, 2004)

En nuestro estudio hemos señalado que en tiempos de capitalismo flexible, por lo menos en el caso de Caleta Oliva y Comodoro Rivadavia donde desarrollamos esta investigación, esas redes ya no solo no se caracterizan por una dualidad. Ello en función del rendimiento escolar asociado a indicadores de pobreza del emplazamiento barrial de la escuela. En todo caso, es la sobreedad aquel indicador que más se acerca a esa correlación tradicional en tanto aumenta en los sectores con mayor

pobreza. A su vez, ello se refuerza en la distribución de las orientaciones en el espacio urbano, donde aquellas que en principio están asociadas más con la recreación o contención que con la proyección hacia el mercado de trabajo del sector productivo en la región, sólo se encuentran en escuelas ubicadas en radios con NBI Alto y Medio Alto.

Así, a modo de cierre cabe abrir más que afirmaciones nuevas preguntas respecto de cómo la oferta escolar ofrece oportunidades y en este sentido cómo se van configurando los vínculos entre empleo, precariedad y escolaridad. En tanto que conclusión el trabajo estadístico y georeferencial nos permite acercarnos a la problematización de una realidad que cristaliza la exclusión. En tanto que apertura nos encontramos que el devenir de la vida urbana y escolar está atravesado por esas lógicas pero también por dinámicas de luchas y disputas de sentidos por ocupar un lugar en un mundo que cada vez ofrece menos lugares para todos. Este artículo procuró dar cuenta de ambas cuestiones. Por un lado, el sistema educativo que en la distribución de la oferta escolar propicia trayectorias escolares diferenciales. Por otro lado, sujetos que tratan de pujar y hacerse de lugares en las instituciones y en sociedades sumamente desiguales.

5. Bibliografía

- Arakaki, A. (2017). Movilidad ocupacional en un mercado de trabajo segmentado. Argentina, 2003-2013. *Estudios del Trabajo*, 54, 27-89
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- (1998). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2006). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: FCE.
- Beccaria, L. y Maurizio, R. (2004). "Movilidad ocupacional en el Gran Buenos Aires". En *El Trimestre Económico*, N° 28.3
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Butler, T. (1997). *Gentrification and the Middle Classes*. Aldershot, Ashgate.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis* [En línea], consultado el 20 de Julio de 2017.
- Durkheim, E. (2008). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Duschatzky, S (2005). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL
- Fernandez, F. (2001). *Cambios en los procesos de trabajo en la gran industria capitalista actual: avance hacia la formulación de un sistema de problemas*. Trabajo presentado en el 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires.
- Foucault, M. (1991). "La Gubernamentalidad". En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid. Pp. 9-26.
- (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
- (2007 a). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE
- (2007 b). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Giordano, P. y Cató, J. (2012). Diez tesis sobre el trabajo inmaterial. *Revista GPT Gestión de las Personas y Tecnología*, 14, 12-21
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Glass, R. (1964). *London, Aspects of Change*. Londres: Macgibbon & Kee.
- Grinberg y Langer (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. *Revista del IIICE*, 34, 29-46.

- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Grinberg, S. y Guzmán, M. (2017) *Educación Secundaria Técnica y Formación Post-secundaria de Caleta Olivia en Clave de Fragmentación Social y Educativa*. Trabajo presentado en el 13° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo “El trabajo en conflicto: dinámicas y expresiones en el contexto actual” organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires.
- Grinberg, S., Perez, A. y Venturini M.E. (2013). Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial. En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 43-66). Rio Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu
- (2007). *Espacios del Capital*. Barcelona: Akal
- Jacinto, C y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del Trabajo*, 39/40, 5-36
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Langer, Cestare y Martincic (2017). *Pobreza, educación, estigmatización y luchas por los derechos sociales*. Trabajo presentado en XIX° Congreso REDCOM “Federalizar la comunicación: experiencias, utopías y recorridos pendientes”, Comodoro Rivadavia.
- Langer, E. (2008). Critica a la lógica de las competencias: experiencias de formación para jóvenes y adultos. *Educación, trabajo, saberes y competencias. Novedades Educativas*, 207, 46-49.
- Lazzarato, M. (2005). Biopolítica/Bioeconomía. *Multitudes*, (22), 51-62.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DPyA Editora
- Lindenboim, J. (2015). “Acerca de las estadísticas poblacionales de Argentina”. En Revista Dos Puntas, Año VI, N° 11, pp. 17-33.
- Longo, J y Busso, M. (2017). Precariedades. Sus heterogeneidades e implicancias en el empleo de los jóvenes en Argentina. *Estudios del Trabajo*, 53
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017). Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 213-252.
- Marx, C. (2003) *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 185-198
- Ojeda, P. y Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 363-377
- Osborne, T. y Rose, N. (1999). Governing Cities: Notes on the Spatialisation of Virtue. *Environment and Planning D: Society and Space*, 17, 737-760
- Panaia, M. (2017). *De la formación al empleo. El desafío de la innovación*. Bs. As.: Miño y Dávila ediciones.
- Parsons, T. (1975). La clase escolar como asignadora de roles y factor de selección social. En De Ibarrola, M. *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP.
- Pérez, A. (2013). Políticas de escolarización: Un acercamiento al análisis de la oferta escolar en clave de territorio. En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad* (pp. 21-38). Rio Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral
- (2014) *Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina*. (Tesis de Maestría en Gestión Política). Universidad Nacional de Luján.
- Prevot Schapira, M. F. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 019, 33-56

- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 5(2), 68-75.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 008(5), 113-115.
- Salgado, P. D. y Carpio, J. (2017). Superexplotación, Informalidad y Precariedad. Reflexiones a partir del trabajo en la industria de la confección. *Estudios del Trabajo*, 54, 55-89
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Davila
- Schultz, T. W. (1972). Inversión en Capital Humano. En: BLAUG, M., *Economía de la educación*. Textos escogidos. Madrid: Siglo XXI.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- Sosa, M. (2016). Educación Técnica e inserción laboral en Argentina: Ventajas y limitaciones del título técnico. En Jacinto, J. (coord.) *Protección social y formación para el trabajo en jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 25-39). Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- Tedesco, J. C. (1986). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*, 37, 56-69.
- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate* (pp. 25-38). Buenos Aires: Manantial FLACSO.
- Veiga, D (2009). Desigualdades sociales y fragmentación urbana. En Poggiese, H y Cohen Egler, T (comp.) *Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática* (pp. 51-61). Buenos Aires: CLACSO.
- Wacquant, L. (2001). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Wallerstein, I (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal ediciones.