



## ESPACIOS URBANOS COMO ESCENARIOS DE SIGNIFICACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN CALETA OLIVIA Y COMODORO RIVADAVIA

GUZMÁN, M (VIKTORM\_G@HOTMAIL.COM,)  
VENTURINI, M (MVENTURINI@UACO.UNPA.EDU.AR)  
ALMADA, M (MARIALAURA\_38@HOTMAIL.COM)

### Resumen

En el artículo se aborda un estudio cuantitativo respecto de las percepciones que los/las estudiantes tienen acerca de la formación que reciben en escuelas secundarias públicas. Particularmente respecto de saberes vinculados a la preparación para el uso de técnicas de estudio, para la ciudadanía responsable y para la valoración de la cultura del trabajo. El análisis pone en relación las respuestas de los/las estudiantes con datos sociodemográficos de los espacios urbanos donde se sitúan las escuelas de la muestra en dos ciudades patagónicas.

Ello atendiendo que las desigualdades sociales y educativas se enlazan con la desigualdad urbana y los niveles de pobreza estructural.

Las principales conclusiones son que la escuela es valorada positivamente por la mayoría del estudiantado respecto de la formación que ofrece en los aspectos indagados, y que no existen patrones que permitan vincular en forma directa las valoraciones de los/las estudiantes con los niveles de pobreza estructural de los espacios urbanos donde se ubican las escuelas secundarias.

**Palabras clave:** escuela secundaria - desigualdad - espacio urbano- necesidades básicas insatisfechas

### Abstract

The article is about a quantitative study on perceptions that students have about the preparation they receive in public high schools. Particularly, in regard to knowledge linked to the preparation for the use of studying skills, responsible citizenship and the valuation of work culture. The analysis links students' answers with sociodemographic data of urban spaces where the sample schools are located, in two Patagonian cities. This response to the social and educational inequalities is related to urban inequality and structural poverty levels. The main conclusions are that the school is valued positively by a majority of students on the preparation offered in the researched aspects, and there are no patterns that allow direct linking appraisals of students with the levels of structural poverty of urban spaces where high schools are located.

**Keywords:** high school - inequality - urban space - unsatisfied basic needs

## Introducción

Este artículo presenta resultados de un proyecto de investigación entre cuyos objetivos se encuentra la descripción de los modos en que estudiantes de escuelas secundarias acceden al conocimiento y la cultura, teniendo en cuenta las condiciones sociales en que lo hacen. En este encuadre nos preguntamos por las formas en que el estudiantado percibe a la escuela secundaria con relación a su oferta pedagógica para distintos desempeños, en los ámbitos del estudio, el trabajo y la ciudadanía.

Si bien al principio la escuela secundaria era ofrecida a los hijos de las élites a modo de preparación para gobernar y proseguir estudios de carreras liberales, desde mediados del siglo XX hubo una ampliación de matrícula que implicó la incorporación de grupos sociales históricamente excluidos. Ello contribuyó con la configuración de una visión acerca de la escuela secundaria como herramienta para el ascenso y la integración social de la población. En la primera etapa del siglo XXI, las significaciones en torno de la escuela están imbricadas en un escenario pleno de incertidumbres y con múltiples prácticas sociales y culturales en proceso de transformación.

La pregunta por las percepciones acerca de la formación que ofrece la escuela secundaria se torna necesaria para aproximarnos a una caracterización de las formas en que se produce la escolarización secundaria en el presente. Cuestión que entendemos se entrelaza con diversas formas en que se expresan las desigualdades educativas, sociales y urbanas.

En lo que sigue presentamos conceptos mediante los cuales nos acercamos a los procesos de desigualdad social y urbana y a las históricas funciones de la educación secundaria en nuestra región, a saber: la formación para los estudios superiores, para el trabajo y la ciudadanía.

Posteriormente mostramos los aspectos metodológicos de la investigación atendiendo datos sociodemográficos de los espacios urbanos y de la confección de mapas georreferenciados. En el mismo apartado incluimos los criterios de selección de la muestra para la realización de una encuesta a estudiantes de escuelas secundarias de dos ciudades del golfo San Jorge.

Luego, abordamos los resultados de la investigación centrándonos en la descripción y comparación de los datos obtenidos mediante encuestas realizadas en escuelas ubicadas en espacios urbanos con diferentes indicadores de pobreza estructural.

Finalmente exponemos nuestras conclusiones entre las que se destaca que los/las estudiantes tienen una visión positiva de la formación que desde la escuela se ofrece para el uso de técnicas de estudio, para la valoración de la cultura del trabajo y para una ciudadanía responsable.

## 1. PROCESOS DE DESIGUALDAD SOCIAL, URBANA Y EDUCATIVA

La escuela secundaria en Argentina en los últimos tres decenios ha sido objeto de intensas y diversas problematizaciones, considerando las dos últimas reformas del sistema educativo. Si bien desde sus inicios- creación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 – tuvo por objetivos la preparación de las élites para funciones de gobierno y la continuidad de estudios superiores, desde finales del siglo XX e inicios del nuevo milenio, la cuestión de las formas y sentidos que adquiere la escuela secundaria es tema de debate.

El sostenido crecimiento de la matrícula desde mediados del siglo XX expresa el ingreso y cierta permanencia de una población que históricamente no accedía a este nivel educativo, o que en su trayectoria escolar se encontraba con fuertes restricciones. Así la tasa de asistencia de jóvenes de 13 a 17 años a la escuela secundaria en el año 1960 era de 45,9% y en el año 2001 era de 71,8% (Capellacci y Miranda, 2007).

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 se define que la educación secundaria es obligatoria y se señala que su finalidad es la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios. Definitivamente lejos del mandato original, ante las mutaciones sociales y culturales de los nuevos tiempos en la región, en la escuela se produce un proceso de reconfiguración de funciones y de significaciones con una renovada promesa de inclusión social.

Sin embargo, aun cuando se implementaron diversas políticas tendientes a favorecer los índices de escolarización secundaria, las brechas sociales no han desaparecido. En el año 2016 los/ las jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron a la escuela secundaria en diferentes porcentajes según nivel socioeconómico del hogar. Los de nivel bajo lo hicieron en un 85,2%; de nivel medio 89,6%; de nivel alto 97,2%. La brecha es mayor cuando se trata de los egresos: 57,9% de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo; 72,8% del nivel socioeconómico medio; 86,9% del sector social alto. En el mismo año la tasa de escolarización secundaria de la población de 12 a 17 años de edad fue del 91,7 % (Siteal, 2017). Estos son datos indicativos de que el acceso se está extendiendo a todos los sectores, pero en lo que refiere a la permanencia y finalización de la escolaridad secundaria se mantienen diferencias por sectores sociales.

Así, las formas en que se produce la escolarización secundaria supone la presencia de las mismas desigualdades y distancias sociales que se espera que la educación contribuya a disminuir. Para favorecer la escolarización secundaria de jóvenes cuya trayectoria escolar está signada por la repitencia o el abandono y se encuentran en situación de desventaja social, existen formatos escolares alternativos a la escuela secundaria común. Sin embargo, si acordamos con que la reducción de las desigualdades sociales es el mejor medio para crear igualdad en la escuela (Dubet, 2011), en la lucha por una sociedad más justa se hace necesario repensar cómo se concibe la justicia social. Existen dos perspectivas de la justicia social, la de igualdad de posiciones y la de igualdad de oportunidades.

En el marco de la igualdad de posiciones lo central es atender las condiciones de vida, el acceso a los servicios y que las distintas posiciones, en la estructura social, estén más próximas las unas de las otras. Desde la concepción de la igualdad de oportunidades se asume que la justicia social implica una redistribución equitativa de los sujetos en todas las posiciones sociales de acuerdo

a los proyectos y méritos de cada uno. De modo que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin cuestionar la distancia entre las posiciones de obreros y ejecutivos (Dubet, 2011). Ambas concepciones aunque se presenten como formas de lucha contra las desigualdades, no es posible optar por estas en forma simultánea porque suponen diferentes perspectivas de justicia social. Y por lo tanto diferentes decisiones y prioridades.

Las escuelas públicas estatales se derivan de la perspectiva de igualdad de posición dado que ofrecen a todos la posibilidad de compartir y acceder a un conjunto de conocimientos socialmente valorados, que sólo algunos podrían obtener de manera particular. El derecho a que todos aspiren a los primeros puestos en la escuela para por ejemplo acceder a becas a la excelencia académica, se vincula con la igualdad de oportunidades.

Atendiendo a que la desigualdad es una noción que refiere a procesos relacionales, entendemos que en las reflexiones acerca de las relaciones entre educación y justicia social resuena la pregunta por las condiciones de posibilidad de los diferentes grupos sociales para disfrutar plenamente de esa justicia.

La segmentación y fragmentación educativa (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002) expresan formas de desigualdad que remiten a trayectorias escolares signadas por desigualdades sociales vinculadas a desigualdades en la disponibilidad de recursos materiales para el desarrollo de una vida plena. Pero no sólo es una cuestión de ingresos monetarios sino también de prácticas sociales y procesos de transmisión cultural diversos en los que participan los jóvenes en distintos lugares. Las desigualdades vinculadas con la calidad de los espacios urbanos afectan directamente a los sujetos en sus actividades laborales, educativas y recreacionales. Por lo que los circuitos espaciales de socialización e interacción favorecen la profundización de la vulnerabilidad de los sectores sociales más pobres (Segura, 2014)

Desde fines del siglo XX ante el incremento de la pobreza urbana, de las desigualdades sociales y diversas formas de exclusión, es necesario el diseño e implementación de políticas sociales urbanas novedosas. Políticas posibilitadoras del ejercicio pleno de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de la ciudadanía. Las distancias sociales se acrecientan cada vez más, y este proceso se expresa en las formas de ocupación del territorio, que imprime una característica central en la pobreza urbana. Esta se vincula con el acceso al suelo, a una vivienda digna, servicios básicos y equipamientos comunitarios (centros de salud, clubes deportivos, centros culturales) además de con la alimentación (Ziccardi, 2008).

La comparación entre las condiciones materiales de los barrios hace notar que existen diferencias muchas veces profundas, haciéndose visibles las brechas de infraestructura. Ello como efecto de las luchas entre intereses en pugna por la prevalencia en las decisiones técnico-políticas y económicas respecto de las formas de urbanización. De manera que no es lo mismo habitar cualquier espacio de una ciudad cuando las condiciones necesarias para una vida aceptable no son iguales en todas partes.

### **1.1 Educación secundaria y mundo del trabajo.**

Si bien el problema del gobierno de la fuerza de trabajo vinculado al dispositivo escolar aparece con el auge del capitalismo industrial en los siglos XVII y XVIII (Foucault, 2006), desde fines del siglo XX este problema adquiere nuevas características. Los debates clásicos con respecto a la relación entre educación y trabajo, en el campo de la sociología de la educación, han girado en torno a dos grandes vertientes que han tenido su apogeo en las décadas del 60 y 70. Por un lado, aquellas corrientes que se apoyaron en la vertiente de la Teoría del Capital Humano, cuyos exponentes ubicaban a la formación de la fuerza de trabajo como un elemento clave para el incremento de la productividad y el retorno de las ganancias (Schultz, 1961). Por ende la escuela sería un instrumento de progreso y movilidad social a partir de una relación lineal donde a mayor educación mayores ganancias.

La otra corriente está compuesta por los exponentes de las Teorías de la Correspondencia (Boudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1985), quienes sostenían que el origen de clase es determinante para la ocupación de la posición futura en el mundo del trabajo. Desde esta perspectiva la escuela se concibe como institución reproductora de las desigualdades sociales de origen mediante dos mecanismos. Por un lado formando a los sujetos en función de los atributos que se espera de ellos a partir de la pertenencia de clase, y por otro constituyendo redes paralelas de formación que distribuyen a los sujetos en las dos posiciones ocupables en el sistema productivo y mundo del trabajo: obreros o burgueses. (Boudelot y Establet, 1975)

Más allá de las críticas que ambas corrientes han tenido a nivel conceptual y teórico, lo cierto es que la evidencia empírica de los cambios acontecidos desde fines de los 70 en relación a los modos de producción, distribución y circulación de la riqueza, han puesto en jaque ambas matrices explicativas sobre la formación para el trabajo desde el sistema escolar. En el escenario del capitalismo flexible, Harvey (2000) sostiene que la estructura del mundo del trabajo se podría esquematizar bajo la forma de círculos concéntricos, conformados por un núcleo primario donde se encuentran las esferas más estables de la producción; seguido por una serie de grupos periféricos que, a medida que se distancian del núcleo, se caracterizan por grados crecientes de precariedad, flexibilidad y bajos niveles educativos. Y por último, por fuera de estos círculos concéntricos, un grupo cada vez más numeroso de supernumerarios (Castel, 1997). Aquí, "(...) la tendencia actual en los mercados laborales es reducir el número de trabajadores pertenecientes al núcleo y apelar cada vez más a una fuerza de trabajo que pueda reclutarse rápidamente así como despedirse con la misma rapidez y sin costo cuando los negocios empeoran." (Harvey, 2000; pp. 175).

Dado que en los lugares más estables del mundo del trabajo se requiere el uso intensivo de información y tecnologías avanzadas, formar parte de ellos implica poseer altos niveles de calificación (Harvey, 2000). Sin embargo, esto no conlleva la relación inversa entre nivel educativo y formar parte de este "núcleo primario" del mercado de trabajo. Es decir, que estos sectores requieran de elevados niveles de calificación no indica que quienes posean elevados niveles de formación tengan garantizados esos lugares. Esto es lo que Castel denomina el problema de la "inempleabilidad de los calificados".

Lo cierto es que en este proceso de "precarización del trabajo" (Castel, 2012) han surgido, entre tantas otras, dos cuestiones "novedosas" que aquí interesan para abordar la relación educación

y trabajo: el problema de la inserción, y la población joven como sujeto problema (Dubar, 2001; Castel, 2012; Jacinto, 2016). En relación a lo primero cabe mencionar el auge de investigaciones, políticas públicas y dispositivos específicos focalizados en la "transición" de los jóvenes desde la escuela secundaria hacia el mercado de trabajo, la cual ha dejado de ser lineal (Dubar, 2001; Jacinto, 2016). En cuanto a las afecciones particulares sobre la población de jóvenes, éstos se constituyen en la población más vulnerable para este proceso de precarización del trabajo, ya que al no estar "(...) inscriptos en las regulaciones del empleo clásico, suelen estar presentes en los sectores donde se efectúan las transformaciones más intensas y donde se producen las experimentaciones más innovadoras en materia de trabajo (...)" (Castel, 2012; pp. 116). En Argentina, recientes estudios (Sosa, 2016; Longo y Busso, 2017) 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.

Aquí cabe la pregunta por la mirada de los estudiantes sobre la formación para el mundo laboral que se desarrolla desde el nivel secundario en un contexto caracterizado, desde hace varias décadas, por la precarización del trabajo.

## **1.2 Escuela secundaria y formación para la ciudadanía responsable**

Los lineamientos de las políticas educativas en relación a la formación para la ciudadanía no son nuevos, sino que están considerados desde el inicio de los sistemas educativos modernos y particularmente del argentino. Por ello, la escuela pública fue central en la historia del sistema educativo argentino, considerando que se proponía la formación de un sujeto político y un/a ciudadano/a responsable. Con ello se legitimaría el orden social, la consolidación de valores determinados y la distribución de los roles que asumirían los/las ciudadanos/as. Es importante no olvidar que el sistema educativo argentino surgió como uno de los pilares de la construcción del Estado Nación, por medio del cual se buscó edificar una identidad colectiva que contribuyera al funcionamiento institucional de la República. Tal como lo plantea Cadaveira (2016), en los últimos años, la importancia por la ciudadanía ha sido un eje central en el desarrollo de las políticas públicas. Estamos hablando de una mirada de ciudadanía con características distintas a las de los inicios del sistema educativo, atendiendo a que se han producido resignificaciones del concepto de ciudadanía. Y por lo tanto también de los diferentes aspectos que implican la formación de un/a ciudadano/a en las sociedades actuales.

En este interés por la formación de la ciudadanía, no se puede desconocer la "formación política" (Cadaveira, 2016), por lo que es necesario formar a los/las estudiantes en los elementos necesarios para constituirse en un sujeto y actor político, un/a ciudadano/a. No sólo centrándose en el conocimiento de sus derechos sino además, desarrollando la formación de un sujeto autónomo, capaz de decidir por sí mismo pero al mismo tiempo colectivamente, de intervenir en diferentes esferas de lo público, de discernir acerca de los intereses en disputa en los asuntos referidos a la política y a la vida en su condición de sujeto social.

Esto está claramente explicitado en la Ley de Educación Nacional, incluyendo a los/las estudiantes como sujetos de derecho, con conocimientos particulares que configuran prácticas cultura-

les propias. Esta forma de trabajar la ciudadanía, específicamente en el marco de la educación secundaria, implica revalorizar y considerar las prácticas culturales de los/las estudiantes, que les permite re-pensarse y reflexionar sobre su rol como sujeto social, como ciudadano/a con posibilidad de transformar su sociedad.

Los cambios se expresan en las formas de organización escolar, con la inclusión en las escuelas secundarias de los Consejos Escolares de Convivencia que suponen la participación activa de los/las estudiantes, considerándolos/las implicados en la toma de decisiones.

La escuela secundaria se convirtió así, en el espacio central donde la juventud y la participación juvenil cobraron relevancia. Esto es posible debido a una nueva configuración de la escuela secundaria, con otras generaciones que les impregnan una mirada particular a las prácticas escolares. Además, se desarrollan en la escuela acciones de políticas públicas que posibilitan y fortalecen la participación estudiantil, favoreciendo una cultura democrática en las escuelas (Núñez et al, 2017)

De esta manera, la formación para la ciudadanía se vive en la escuela secundaria dando lugar a nuevas identidades políticas, se recrean los sentidos de los centros de estudiantes y se desarrollan nuevos espacios y grupos. Estas formas de participación no son homogéneas, existe una heterogeneidad de formas de participación y demandas que se muestran en diferentes prácticas políticas.

Los/las jóvenes desarrollan prácticas de ciudadanía que se pueden caracterizar como: "militancia ideológica" vinculada a espacios políticos por fuera de la escuela; "militancia instrumental" relacionada con el compromiso por resolver problemáticas concretas de la escuela; "participación periférica" en la que se participa de algunas actividades propuesta pero no tiene participación activa; "estudiantes distanciados/as de los procesos políticos"; "participación en base a componentes afectivos" referida al disfrute del espacio escolar como medio de sociabilidad; "activistas" con gran interés en los procesos políticos, se involucran y participan activamente, no tiene un lazo con la postura ideológica, sino con las acciones desarrolladas (Núñez et al, 2017)

Así, la construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria no sólo se produce desde los espacios curriculares destinados para ello, sino que tiene lugar también en las experiencias de participación escolares y no escolares de los estudiantes. En lo relativo a las participaciones escolares, algunas son reguladas por políticas públicas educativas y otras están relacionadas con las dinámicas e interrelaciones propias de la cultura institucional. En esta heterogeneidad de prácticas, cobran relevancia las redes sociales, en las que se despliegan procesos de ejercicio de poder en los términos que propone Foucault (1988). En este sentido

"las acciones de las y los jóvenes mediadas por el uso de plataformas digitales como Facebook operan como una mediación en la reconfiguración de las correlaciones de fuerza, de las estrategias de visibilidad e invisibilidad, de posicionamiento y ampliación de la legitimidad de las demandas y reivindicaciones de los movimientos juveniles y estudiantiles, como efecto de aquella yuxtaposición de las realidades online y offline" (Galindo y Álvez, 2015, p. 193).

A partir de esta interacción con las tecnologías de la comunicación se generan las dinámicas más potentes de movilización colectiva, desarrollando la visibilización de los pensamientos y de las acciones. Así, la actuación política no sólo se desarrolla en las calles y en la escuela, sino también en las redes sociales, las que se constituyen en escenario de acción y a la vez de disputa por los procesos de producción de significados (Galindo y Álvez, 2015). Es decir, en un espacio donde se ponen en tensión fuerzas que, por ser heterogéneas, diversas y múltiples complejizan las prácticas políticas de los/las jóvenes en los asuntos de su interés.

Las redes sociales en su condición de medio básicamente son una gran vidriera que funciona como posibilitadora de contacto entre sujetos de diferentes lugares. Es claro que la capacidad de organización y participación las redes no la resuelven, sin embargo por su intermedio es factible el fortalecimiento del protagonismo de los/las jóvenes en prácticas de participación ciudadana.

Ambos escenarios, digital y físico, son importantes potenciales objetos de análisis y de uso por parte de la escuela secundaria para el objetivo de favorecer el desarrollo de formas críticas de participación ciudadana entre los/las estudiantes. En este sentido la formación para la ciudadanía además de desplegarse en los diseños curriculares no se limita a ellos dado que incluye los centros de estudiantes y los consejos escolares de convivencia. Es decir modos concretos de generar prácticas y lógicas de participación democrática.

### **1.3 Escuela secundaria y estudios superiores**

Antes de la existencia de los colegios secundarios, en la colonia, hubo experiencias preparatorias para los estudios universitarios, que tenían sentido únicamente si se proseguían esos estudios. Su objetivo era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Con la creación de los colegios nacionales en el último tercio del siglo XIX se distribuyó un modelo de educación liberal en las grandes ciudades del país, con un curriculum enciclopédico que suponía una formación general vinculada a una visión elitista de la alta cultura. Este formato perduró hasta mediados del siglo XX, momento a partir del cual la estructura del sistema educativo fue cambiando y con ello la función de la escuela secundaria.

La preparación para los estudios superiores se mantuvo, pero también se generó una dualidad desde esa época hasta ahora: iguales formatos y desiguales calidades en las distintas instituciones educativas (Southwell, 2011). Ello implica una operación que produce doble desigualdad: iguales formatos para todos aunque no todos pueden recorrerlos de la manera teórica que se espera, y diferentes calidades de acuerdo a las condiciones de posibilidad para acceder a los mejores circuitos educativos.

En el ámbito educativo existen ofertas de servicios educativos orientados a los grupos sociales mejor posicionados económicamente, que se muestran más atractivas cuando incluyen más potencialidades para desarrollar en sus estudiantes (Martínez et al.2009). Que la escuela secundaria tenga entre sus funciones la preparación para la realización de estudios superiores



implica la habilitación hacia otra etapa y forma de acceso a la cultura, que remite a conocimientos de mayor complejidad.

Los/las estudiantes secundarios/as tienen una cierta idealización respecto de los estudios superiores, suelen atribuirle una especie de capacidad para proveerles satisfacciones laborales y personales. Asumen que un título profesional les asegura un trabajo e ingresos monetarios a futuro. Cuando los/as estudiantes secundarios se manifiestan con respecto a su futuro y la continuidad en los estudios, se percibe en sus relatos diferencias económicas y sociales. En los sectores altos hacen referencia a lo que les gustaría estudiar y en qué ámbito educativo les interesaría insertarse dando por hecho su concreción. En los sectores medios los/las estudiantes también expresan qué y dónde les gustaría estudiar, y se destaca además la importancia que les asignan a los esfuerzos personales necesarios para obtener los resultados esperados. Entre los estudiantes de sectores sociales bajos las expresiones refieren a que sólo les irá bien en los estudios superiores a los abanderados o compañeros destacados por ser muy buenos estudiantes (Corica, 2012; Núñez y Litichever, 2015).

En el proceso de selección de una carrera universitaria los/las jóvenes experimentan incertidumbre puesto que están decidiendo sobre la construcción de su proyecto personal. Es una instancia en la vida de los/las jóvenes cargada de expectativas y aspiraciones con relación a su futuro. Las expectativas incluyen elementos que permiten evaluar lo que probablemente ocurra ante una situación actual. Las expectativas son más concretas que las aspiraciones porque hacen referencia a un deseo y a un compromiso por alcanzar determinado nivel educativo. Las expectativas tienden a ser más bajas que las aspiraciones, especialmente en el caso de familias de nivel socioeconómico bajo. Las altas aspiraciones educativas están vinculadas, generalmente a la idea de que poseer mayor educación permitirá acceder a una mejor calidad de vida en el futuro. Las expectativas tienden a ser más altas a medida que los adolescentes alcanzan niveles educativos más altos (Guerrero, 2014).

Por otra parte, el tránsito de la escuela secundaria a la Universidad, históricamente ha estado en manos de los/las estudiantes y sus familias. Sin embargo en nuestro país desde hace aproximadamente veinte años, cada vez más universidades y facultades vienen realizando actividades de articulación con escuelas secundarias, como forma de acompañamiento a los potenciales ingresantes. Tales acciones son formas de democratización del acceso a las universidades, entendiendo la educación superior como un derecho y no como un privilegio. Al mismo tiempo es central renovar y ampliar estrategias para acompañar el tránsito a los estudios superiores, especialmente cuando se trata de llegar a las primeras generaciones que se incorporan a otro nivel educativo. Para todos/as los/as estudiantes es necesario encontrar en la Universidad un espacio que pueda ser habitable en el corto y mediano plazo. Esto implica acciones conjuntas entre escuelas secundarias y universidades antes del último año de cursado, lo que propiciaría la disminución de posibles temores del estudiantado de la escuela media y el acercamiento a elecciones vocacionales (Zysman, 2014)

## 2. METODOLOGÍA

En la investigación utilizamos datos censales sociodemográficos para la realización de mapas georreferenciados. Estos fueron útiles para hacer la muestra intencional de escuelas secundarias públicas atendiendo criterios espaciales y educacionales. A los datos geoespaciales los vinculamos con respuestas de una encuesta realizada a estudiantes de las escuelas de la muestra.

Los datos censales con los que trabajamos corresponden al censo del año 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de la República Argentina. En el relevamiento y análisis de los datos de las ciudades en estudio pusimos especial atención a los de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).

El método por NBI es una forma de medición de la pobreza estructural que identifica carencias críticas a partir de un conjunto de indicadores. Para el INDEC un hogar es pobre por NBI si sufre 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).

Para hacer un mapeo de la desigualdad social de las ciudades tomamos los datos de NBI de todos los radios censales y los procesamos con un programa informático de los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Estos programas de aplicación están compuestos por subsistemas que operan de manera combinada en el almacenaje, representación y análisis de datos espaciales. De manera que los mapas georreferenciados los realizamos con los datos de NBI de los radios censales usando el método de clasificación de cuantiles y distribución en quintiles del programa QGIS. Así, los radios censales están organizados en cinco agrupamientos los cuales contienen diferentes porcentajes de hogares con NBI. Entonces, el quintil 1 incluye a los radios censales con menores porcentajes de hogares con pobreza estructural. El quintil 5 contiene los radios censales con los mayores porcentajes de hogares con pobreza estructural.

Para facilitar la presentación y lectura de datos en adelante haremos referencia a los quintiles utilizando la clasificación de: NBI Bajo para el quintil 1; NBI Medio Bajo para el quintil 2; NBI Medio para el quintil 3; NBI Medio Alto para el quintil 4 y NBI Alto para el quintil 5. Así, por ejemplo, el NBI Bajo refiere a bajo porcentaje de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y por lo tanto indica a los radios con menos pobreza.

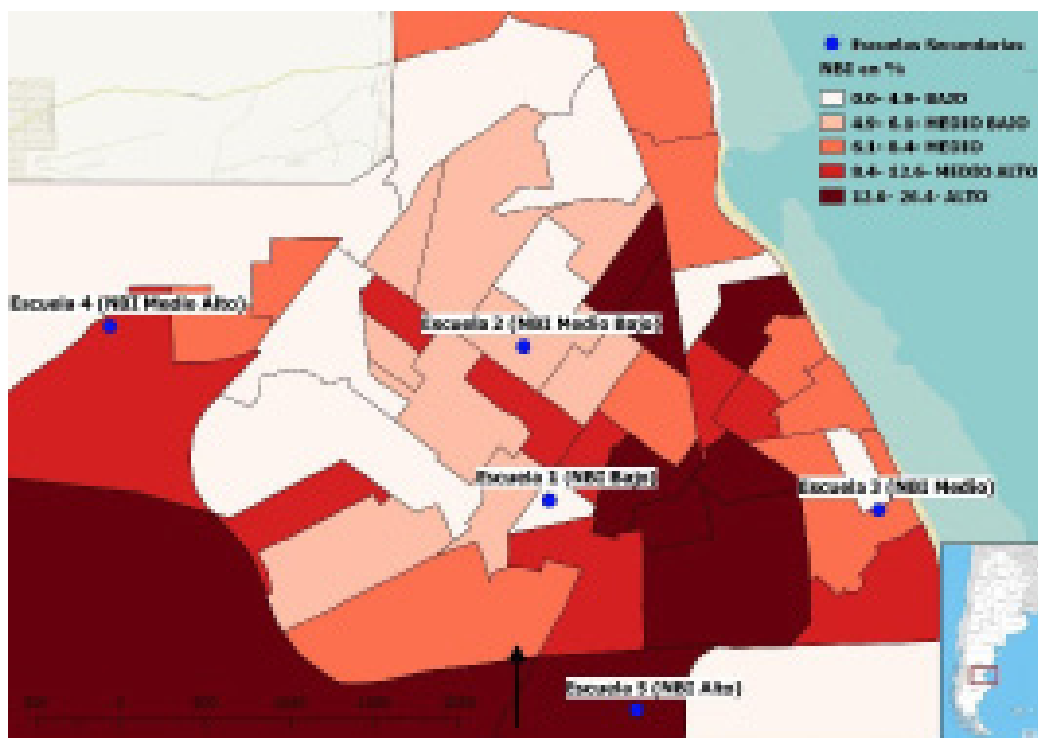
Con respecto a los mapas entendemos que son fotografías en un momento dado, que permiten captar y sintetizar gráficamente una serie de particularidades del espacio urbano. En este sentido el uso de Sistemas de Información Geográfica facilita el análisis espacial para comprender las formas de organización, distribución y características de la población en un territorio. En las figuras 1 y 2 los colores muestran gráficamente la forma en que están distribuidos los hogares según indicadores de NBI de los radios censales de las ciudades de Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia respectivamente. La intensidad de los colores representa una escala que va de menor a mayor porcentaje de hogares con pobreza estructural.

Al interior de cada localidad, la muestra de las escuelas la realizamos considerando criterios a) territoriales: ubicación de las escuelas secundarias en los radios censales por NBI, y b) educa-

cionales: orientaciones del ciclo superior de las escuelas y datos escolares oficiales de repitencia, sobriedad y promoción de la matrícula escolar del año 2014. De manera que seleccionamos una escuela de cada quintil de NBI teniendo en cuenta la mayor variedad posible de orientaciones sin que se repitan, y que los datos de rendimiento escolar presenten valores intermedios .

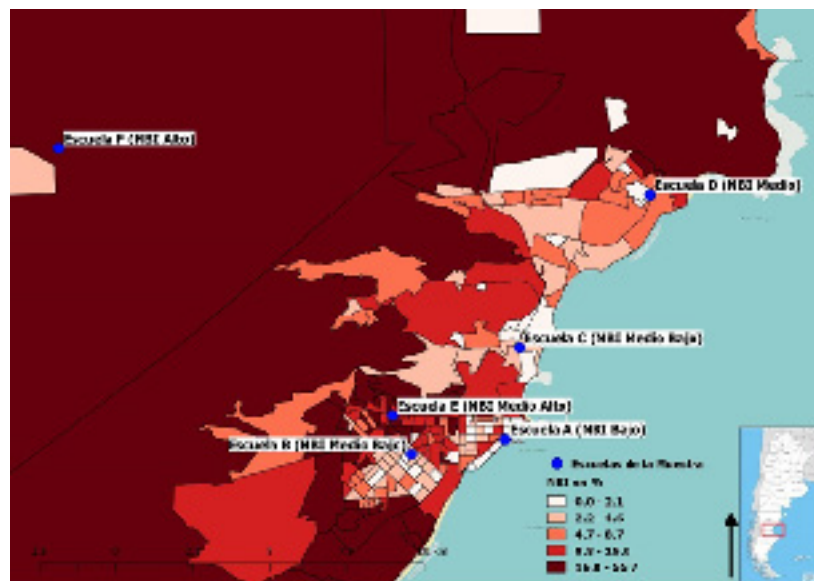
En Caleta Olivia existen diez escuelas secundarias públicas, siete son bachilleratos y tres son escuelas técnicas. La estructura curricular de la escuela secundaria en Santa Cruz se organiza en 5 años en los bachilleratos y en 6 años en las escuelas técnicas. El ciclo básico se compone de 1ero y 2do año y el ciclo orientado de 3er año en adelante. En Comodoro Rivadavia existen 27 escuelas secundarias públicas, de las cuales 22 son bachilleratos y cinco son de modalidad técnica. La estructura curricular es de 6 años para bachilleratos y de 7 años para escuelas técnicas, y el ciclo básico abarca de primero a tercer año inclusive.

Fig 1: Ubicación de escuelas secundarias seleccionadas en Caleta Olivia por NBI según censo nacional 2010



Fuente: PDS 538 – CIN- UNPA

Fig 2: Ubicación de escuelas secundarias seleccionadas en Comodoro Rivadavia por NBI según censo nacional 2010



Fuente: PDTS 538 – CIN- UNPA

En el año 2018 encuestamos en Caleta Olivia a 412 estudiantes, a una división por cada 1er año, 3er año y último año, de cuatro bachilleratos y una escuela técnica. Mientras que en Comodoro Rivadavia tuvimos un alcance de 371 estudiantes, y relevamos una división por cada 1er año, 4to año y último año, de cinco bachilleratos y una escuela técnica.

### 3. LECTURAS DESCRIPTIVAS DE LAS PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES

El centro de este apartado está en las respuestas de los estudiantes con respecto a cómo consideran que la escuela los prepara para distintos saberes, particularmente aquellos vinculados a los ejes de la formación para el trabajo, para los estudios superiores y para la ciudadanía.

La encuesta utilizada contenía 13 saberes a evaluar mediante la pregunta “¿cómo te prepara la escuela para...?”. En esta ocasión focalizamos la atención en 3 de esos saberes que refieren a “conocer/valorar la cultura del trabajo”; “uso de técnicas de estudio” y “ser un ciudadano responsable”. Los estudiantes en la encuesta contaban con cuatro opciones para valorar la preparación de la escuela sobre cada uno de los saberes: “muy buena”; “buena”; “regular”; “mala”. Para este análisis hemos decidido agrupar algunas valoraciones a fin de mostrar con mayor claridad las tendencias sobre la base de tres categorías posibles: “valoración positiva” (quienes contestaron “muy buena” o “buena”); “valoración intermedia” (quienes contestaron “regular”); “valoración negativa” (quienes contestaron “mala”). Mediante los cuadros que siguen describimos las particularidades de las percepciones que tienen los/las estudiantes en cada localidad y su relación con el NBI de emplazamiento escolar.

Un aspecto importante a señalar es que las respuestas de los/las estudiantes se enmarcan en el NBI del radio de la escuela a la que asisten. Es decir que no se trata necesariamente del NBI del lugar de residencia de los/las estudiantes.

### 3.1 Preparación para el uso de técnicas de estudio

Para la apropiación de conocimientos socialmente valiosos y útiles para acceder a otros de mayor complejidad el estudiantado requiere de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio. Estas forman parte de las actividades escolares cotidianas tanto en el aula como en las tareas domiciliarias y suponen procesos de organización, de análisis y síntesis de los contenidos escolares. La pregunta a los estudiantes por la preparación que se hace en la escuela para el uso de técnicas de estudio no remitió a ninguna técnica en particular.

El cuadro 1 muestra que en las ciudades de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia existe una marcada "valoración positiva" con relación a la preparación para el uso de técnicas de estudio. También muestra que el porcentaje de las respuestas de "valoración negativa" es muy bajo.

Cuadro1: Valoración de preparación para uso de técnicas de estudio, por NBI radios censales escolares, en porcentajes

Localidad	Valoración	NBI radios censales escolares					Total
		Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	
Comodoro Rivadavia	Positiva	78,2	89,1	84,1	81,1	70,7	82,2
	Intermedia	17,2	8,6	13,6	16,2	25,9	14,8
	Negativa	4,7	2,3	2,3	2,7	3,4	3,0
	Total	100 (64 casos)	100 (128 casos)	100 (43 casos)	100 (37 casos)	100 (58 casos)	100 (330 casos)
Caleta Olivia	Positiva	77	75,7	76,7	76,7	68,8	75,5
	Intermedia	18	23,3	18,6	20	25	21,8
	Negativa	4,9	1	4,7	3,3	6,3	2,7
	Total	100 (61 casos)	100 (210 casos)	100 (43 casos)	100 (30 casos)	100 (32 casos)	100 (376 casos)

Fuente: Elaboración propia

En Comodoro Rivadavia en los NBI Medio Bajo (89,1%) y NBI Medio (84,1%) se encuentran los porcentajes más altos de la "valoración positiva" con respecto al porcentaje total (82,2%). Le siguen NBI Medio Alto (81,1%), NBI Bajo (78,2%) y NBI Alto (70%). Entre el mayor y menor porcentaje hay una diferencia de casi 20 puntos.

En NBI Alto está el mayor porcentaje (25,9 %) de "valoración intermedia" y en NBI Medio Bajo el menor porcentaje (8,6 %). En todos los NBI la "valoración negativa" es escasa.

Los/las estudiantes de Caleta Olivia en su mayoría también tienen una "valoración positiva" sobre la preparación para el uso de técnicas de estudio. En todos los NBI los porcentajes son muy similares (del 75,7% al 77%). Sólo en NBI Alto (68,8%) el porcentaje es un poco menor que en los demás. En NBI Alto está el mayor porcentaje (25%) de "valoración intermedia" y en NBI Bajo está el menor porcentaje (18%). En todos los NBI la "valoración negativa" muestra muy pequeños porcentajes. En Caleta Olivia no se observa un patrón de relación directa entre las valoraciones sobre la preparación para el uso de técnicas de estudios y el NBI de los radios escolares.

En la comparación entre localidades se observa alta "valoración positiva" de la preparación para el uso de técnicas de estudio más allá del NBI de emplazamiento escolar. Asimismo en los NBI Bajo – radios con menor pobreza - de ambas ciudades los porcentajes son similares entre sí, de igual modo que lo son los de NBI Alto – radios con mayor pobreza- entre sí. En NBI Alto de ambas ciudades se encuentran los menores porcentajes de "valoración positiva". En los casi todos los NBI de las dos ciudades los porcentajes son similares respecto de la "valoración intermedia", a excepción del NBI Medio Bajo considerablemente mayor en Caleta Olivia. Además en Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia una cuarta parte del estudiantado se expresa con "valoración intermedia" en NBI Alto.

En todos los NBI en Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia, la "valoración negativa" tiene porcentajes muy pequeños y similares.

### **3.2 Preparación para la comprensión y valoración de la cultura del trabajo**

En el proceso de distribución de saberes a cargo de la escuela, muchos de ellos se asocian con los del mundo del trabajo. Ello, actualmente en un escenario en que se desdibuja el clásico modelo industrial, donde el sector de servicios se expande cada vez más y las tecnologías de la información y la comunicación se vuelven ubicuas. Sin ahondar en las características del mundo laboral, preguntamos a los/las estudiantes cómo creen que están siendo preparados/as en la escuela para comprender/valorar la cultura del trabajo.

Las respuestas que mostramos en el cuadro 2 son indicativas de una "valoración positiva" por la mayoría de los/las estudiantes, una "valoración intermedia" que es menor, y una "valoración negativa" muy escasa.

Cuadro 2: Valoración de preparación para comprender/valorar la cultura del trabajo, por NBI radios censales escolares, en porcentajes

Localidad	Valoración	NBI radios censales escolares					Total
		Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	
Comodoro Rivadavia	Positiva	76,2	89,1	90,5	75	71,7	82,4
	Intermedia	20,6	8,5	7,1	22,2	17	13,6
	Negativa	3,2	2,3	2,4	2,8	11,3	4
	Total	100 (63 casos)	100 (129 casos)	100 (41 casos)	100 (36 casos)	100 (53 casos)	100 (322 casos)
Caleta Olivia	Positiva	74,6	68,3	69	83,9	68,8	70,7
	Intermedia	18,6	26,9	23,8	9,7	25	23,7
	Negativa	6,8	4,8	7,1	6,5	6,3	5,6
	Total	100 (59 casos)	100 (208 casos)	100 (42 casos)	100 (31 casos)	100 (32 casos)	100 (372 casos)

Fuente: Elaboración propia

En Comodoro Rivadavia la mayoría de estudiantes del total (82,4%) manifiesta una "valoración positiva" sobre la preparación para conocer/valorar la cultura del trabajo. En todos los NBI estos porcentajes son elevados, aunque se destacan los de NBI Medio (90,5%) y NBI Medio Bajo (89,1%). En orden descendente se ubican NBI Bajo (76,2%), NBI Medio Alto (75%) y NBI Alto (71,7%). En NBI Medio se ven los más reducidos porcentajes (7,1%) de las "valoraciones intermedias" y en NBI Medio Alto los porcentajes mayores (22,2%). En todos los NBI son pocos los estudiantes que tuvieron "valoraciones negativas" (2,3% a 3,2%), aunque en NBI Alto el porcentaje asciende a 11,3%. En síntesis, en Comodoro Rivadavia independientemente de los NBI de los radios censales, la mayor parte de estudiantes hace una "valoración positiva" sobre la preparación que se hace en la escuela para conocer/valorar la cultura del trabajo.

En Caleta Olivia la mayoría del total de los/las estudiantes tiene una "valoración positiva" de la preparación para comprender la cultura del trabajo con el 70,7% de las respuestas. El NBI Medio Alto presenta el mayor porcentaje (83,9%) y en los demás NBI se encuentran entre el 68,3% y 74,6% de las respuestas. En NBI Medio Bajo está el mayor porcentaje de "valoración intermedia" con el 26,9%. En todos los NBI la "valoración negativa" es escasa y sin variaciones. Así en Caleta Olivia la "valoración positiva" concentra los mayores porcentajes de las respuestas,

especialmente en NBI Medio Alto. No se observa correlación entre porcentajes en las distintas valoraciones y los niveles de pobreza por NBI.

Analizando Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia se destaca que en todos los NBI prevalece la "valoración positiva". Con más detalle podemos notar en ambas ciudades que en NBI Bajo por una parte (76,2%; 74,6%) y NBI Alto por otra parte (71,7%; 68,8%) tienen similares porcentajes de "valoración positiva". En cambio entre los porcentajes de NBI Medio Bajo y entre los de NBI Medio de ambas ciudades existe una diferencia de 20 puntos, con mayores porcentajes en Comodoro Rivadavia. Asimismo en el NBI Bajo de estas ciudades la "valoración intermedia" tiene porcentajes similares (20,6%; 18,6%), mientras que en los demás NBI los porcentajes son mayores en Caleta Olivia, a excepción del NBI Medio Alto. En todos los NBI los porcentajes de "valoración negativa" son pequeños, aunque en NBI Alto de Comodoro Rivadavia es un poco más elevado.

### 3.3 Formación para una ciudadanía responsable

El desempeño de una ciudadanía plena implica derechos y obligaciones los cuales muchos de ellos se trabajan en la escuela mediante los contenidos curriculares como también mediante las prácticas institucionales. Las percepciones que los/las estudiantes tienen acerca de la preparación que reciben para una ciudadanía responsable las presentamos en el cuadro 3.

Cuadro 3: Valoración de preparación para una ciudadanía responsable, por NBI radios censales escolares, en porcentajes

LOCALIDAD	Valoración	NBI radios censales escolares					Total
		Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto	
Comodoro Rivadavia	Muy Bien/Bien	86,1	93,8	93,5	85,3	73,3	87,8
	Regular	10,8	4,7	6,5	12,2	23,2	10,1
	Mal	3,1	1,6	0	2,4	3,6	2,1
	Total	100 (65 casos)	100 (129 casos)	100 (45 casos)	100 (41 casos)	100 (56 casos)	100 (336 casos)
Caleta Olivia	Muy Bien/Bien	85,2	70,2	82,5	80	90,7	76,5
	Regular	11,5	26,4	15	13,3	6,3	19,9
	Mal	3,3	3,4	2,5	6,7	3,1	3,5
	Total	100 (61 casos)	100 (208 casos)	100 (40 casos)	100 (30 casos)	100 (32 casos)	100 (371 casos)

Fuente: Elaboración propia



En Comodoro Rivadavia los datos indican una marcada "valoración positiva" de los/las estudiantes con el 87,8% de respuestas totales. Atendiendo las respuestas por NBI se distingue el siguiente orden: NBI Medio Bajo (93,8%), NBI Medio (93,5%), NBI Bajo (86,1%), NBI Medio Alto (85,3%) y NBI Alto (73,3%). Por su parte el NBI Medio Bajo tiene el menor porcentaje (4,7%) de "valoración intermedia" en tanto que el NBI Alto tiene el mayor porcentaje (23,2%). Todos los NBI presentan una "valoración negativa" con muy escasos porcentajes que son similares. De manera que en Comodoro Rivadavia la gran mayoría de los/las estudiantes, independientemente del NBI del emplazamiento escolar, tiene una "valoración positiva" con respecto a la preparación que reciben para ser un/a ciudadano/a responsable. Y si bien hay un descenso de porcentaje de "valoración positiva" en NBI Alto (73,3%) no es clara la existencia de un patrón que asocie el comportamiento de los datos según NBI por cuanto los porcentajes de los otros NBI son cercanos.

En Caleta Olivia hay un predominio de "valoración positiva" entre el estudiantado que en total alcanza 76,5%, un 19,9% de "valoración intermedia" y un 3,5% de "valoración negativa". Poniendo foco en los NBI se destaca que en NBI Alto se concentra el mayor porcentaje de "valoración positiva" (90,7%), y le siguen NBI Bajo (85,2%); NBI Medio (82,5%); NBI Medio Alto (80%) y NBI Medio Bajo (70,2%). Además en el NBI Medio Bajo se halla el mayor porcentaje (26,4%) de "valoración intermedia" y en NBI Alto el porcentaje menor (6,3%). En todos los NBI la "valoración negativa" es exigua.

En ambas localidades independientemente del NBI, en las respuestas del estudiantado se destaca la "valoración positiva" de la preparación para ser un/a ciudadano/a responsable, con un porcentaje total más elevado en Comodoro Rivadavia. En NBI Bajo los porcentajes de "valoración positiva" en las ciudades son similares (86,1%; 85,2%) y en NBI Alto es mayor en Caleta Olivia (73,3%; 90,7%). En NBI Medio Bajo en Comodoro Rivadavia se presenta el mayor porcentaje de "valoración positiva" con el 93,8%. Por otra parte en NBI Bajo y NBI Medio Alto en la comparación entre ambas ciudades los porcentajes de "valoración intermedia" son muy cercanos, mientras que en los otros NBI los porcentajes son dispares. Así en NBI Medio Bajo de Comodoro Rivadavia el porcentaje de "valoración intermedia" es de 4,7% y de Caleta Olivia es de 26,4%. A la inversa sucede en NBI Alto. En todos los NBI la "valoración negativa" es escasa, con porcentajes parecidos en las dos ciudades.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

El estudio cuantitativo que aquí presentamos nos ha permitido una aproximación a las percepciones de los/las estudiantes respecto de la formación que reciben por parte de la escuela secundaria pública acerca del uso de las técnicas de estudio, la valoración de la cultura del trabajo y la ciudadanía responsable.

El estudio de las formas que tales percepciones adquieren en escuelas ubicadas en espacios urbanos con diferentes características sociodemográficas, implicó la construcción de datos atendiendo cuestiones vinculadas a la desigualdad urbana, social y educativa. Las desigualdades educativas desde la perspectiva de la igualdad de posiciones (Dubet, 2011) supone incluir las condiciones materiales en que se desarrollan los procesos de escolarización secundaria. Por lo

que las respuestas de los/las estudiantes puestas en relación con los niveles de pobreza estructural de dos ciudades del golfo San Jorge, nos permitió generar un conocimiento de las visiones de la población estudiantil sobre la escuela pública en diferentes escenarios urbanos y sociales.

En las ciudades de Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia la escuela aparece con una notable apreciación en su favor respecto de la preparación para el uso de técnicas de estudio, la comprensión/valoración de la cultura del trabajo y la ciudadanía responsable.

Asumiendo que los espacios urbanos son escenarios de significación de la escuela, es destacable que la "valoración positiva" sea alta en todos los emplazamientos, trascendiendo los diferentes índices de NBI. Estos resultados son una muestra de la significatividad y confianza que se genera en torno de la escuela secundaria respecto de la distribución de la cultura. Tanto en los barrios de menor pobreza como en los de mayor pobreza, más de las tres cuartas partes del estudiantado reconoce el aporte que la educación pública realiza en términos de la enseñanza de saberes necesarios para su desempeño en diversos ámbitos. De manera que la percepción favorable sobre las enseñanzas de la escuela secundaria se contraponen a las voces que sostienen que los/las estudiantes no tienen interés en lo que aquella ofrece.

En las particularidades de cada pregunta abordada aquí, la que apunta a la preparación para el uso de las técnicas de estudio muestra el dato significativo de la preponderante visión positiva del estudiantado. Esta cuestión se torna relevante por cuanto los/las estudiantes de todas las escuelas con diferentes NBI afirman que en la escuela se les enseñan destrezas en el uso de herramientas para el estudio, para la adquisición de conocimientos.

Como decíamos más arriba la escuela secundaria tiene la función de preparar para los estudios superiores. Para ello es importante que los/las estudiantes se encuentren en condiciones de realizar el trabajo intelectual que posibilita la construcción de aprendizajes de conocimientos socialmente significativos. Con relación a esto importa tener en cuenta que el desempeño escolar y universitario no depende exclusivamente de saberes instrumentales, aunque sean muy importantes. Sino que son relevantes además, múltiples factores que van desde el clima educativo familiar hasta las características del trabajo pedagógico de cada escuela en particular. Sin embargo, que la mayoría de los/las estudiantes valoren positivamente la preparación que reciben para el uso de técnicas de estudio, es indicativo de que en la escuela se está trabajando para la generación de expectativas y aspiraciones con respecto al desempeño en los estudios superiores.

En lo que refiere a la formación para la ciudadanía la escuela secundaria sigue siendo un espacio de vinculación de los individuos con la vida social, posibilitando una identificación con diferentes formas de participación ciudadana. Esta función tradicional de la escuela se mantiene en el tiempo, aunque de manera resignificada, atendiendo los nuevos escenarios de sentido y las producciones de diversas experiencias dentro y fuera de la escuela.

La producción de significados está atravesada por dinámicas sociales y culturales que rebasan a la escuela, pero esta se configura como escenario privilegiado para pensar y reflexionar sobre los procesos y prácticas de participación y construcción de ciudadanía. "(...) la escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el ter-

reno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos" (Duschatzky, 2005, p22). En este sentido, las encuestas dan cuenta de que los/las estudiantes le otorgan a la escuela una ponderación altamente positiva en ambas localidades en cuanto a la formación que se hace para la ciudadanía responsable.

Tal como quedó expresado en el cuadro 3 el estudiantado de ambas ciudades valora positivamente esta formación entre el 70,2% y el 93,8% atendiendo todos los NBI de los radios censales. En la comparación entre NBI notamos que en Comodoro Rivadavia hay una tendencia de "valoraciones positivas" con más peso en radios censales con menor pobreza que en radios con mayor pobreza. En cambio en Caleta Olivia el porcentaje más elevado está presente en escuelas situadas en emplazamientos con NBI Alto, además de que no hay un patrón por el que se vinculen porcentajes de valoraciones con NBI de radios censales.

Teniendo en cuenta la ubicua presencia de los massmedia y de las lógicas y prácticas de consumo, la escuela es un espacio para contextualizar y recontextualizar la información que se produce y circula en distintos medios de comunicación. Ello, considerando que los procesos comunicacionales y de intercambio de experiencias que se desarrollan fuera y dentro de la escuela son potenciales objetos de análisis para favorecer una formación crítica de la ciudadanía.

La escuela secundaria se presenta como el espacio central donde la juventud y la participación juvenil cobran relevancia. Esto es posible debido a que existe una nueva configuración de la escuela secundaria, con otras generaciones que les impregnan una mirada particular a las prácticas escolares (Núñez et al, 2017). En las escuelas se desarrollan políticas públicas que posibilitan y fortalecen la participación estudiantil favoreciendo una cultura democrática, enmarcadas en acuerdos del Consejo Federal de Educación y regulaciones de cada provincia.

Y si bien los resultados de las encuestas evidencian una marcada "valoración positiva" para la formación de la ciudadanía en todos los NBI, nos preguntamos por las características de los procesos involucrados. También nos preguntamos por los aspectos y modos en que el estudiantado significa tal formación, como por las formas de participación en las que se inscriben los/las estudiantes, ya sean de mayor a menor involucramiento con la vida escolar y extraescolar (Núñez et al, 2017).

Con respecto a la comprensión/valoración de la cultura del trabajo existe una elevada "valoración positiva" de los/as estudiantes como una constante en ambas localidades y en todos los NBI. Este dato también permite poner en duda los imaginarios y posiciones responsabilizadoras que recaen en la escuela, los docentes y principalmente en los/las estudiantes cuando se piensan los procesos de crisis en el mundo del trabajo. Aun cuando el escenario laboral se presenta cada vez más caracterizado por la incertidumbre, la escuela sigue siendo un espacio de apuesta al futuro (Grinberg y Langer, 2013) y de anclaje para construir al trabajo como horizonte de posibilidad. Esto es algo que casi la totalidad de los/las estudiantes valoran positivamente. Incluso quienes asisten a escuelas ubicadas en las zonas más pobres, como se expresa en NBI Alto de ambas localidades con porcentajes de "valoración positiva" que están en el orden del 70%. Esa valoración adquiere características sobresalientes si consideramos que estos/as estudiantes transitan la escolarización con la sombra del trabajo precario en sus vidas cotidianas.

Asimismo, la lectura comparativa entre perspectivas de estudiantes que asisten a escuelas emplazadas en diferentes NBI nos muestra que, principalmente para la ciudad de Comodoro Rivadavia, los porcentajes de "valoración positiva" decrecen y las "valoraciones negativas" aumentan en el NBI Alto, en contraposición con lo que sucede en las escuelas ubicadas en los emplazamientos menos pobres. Aquí recuperamos aquellas lecturas que analizan al sistema educativo operando como redes de escolarización (Boudelot y Establet, 1975) que forma diferencialmente a los sujetos para el trabajo, y que se constituyen sobre la base de las condiciones socio-económicas en que este proceso de desarrolla. En Caleta Olivia, sin embargo, esta diferenciación mostró que las valoraciones de los estudiantes no necesariamente siguen un patrón sobre la base del NBI de emplazamiento escolar.

Estas son algunas características que nos ayudan a pensar las formas fragmentadas que asumen las correspondencias entre escuela y mundo del trabajo en la actualidad. Estas se asientan sobre una lógica de redes diferenciales de formación para el trabajo, pero no necesariamente sobre la base de un mismo patrón de diferenciación para ambas localidades en estudio. Aun así queda como interrogante la pregunta por el contenido que los estudiantes atribuyen a la "cultura del trabajo" o, dicho de otra manera, las formas diferenciales en que se construyen los significados sobre el trabajo desde el dispositivo escolar (Grinberg, 2003).

Finalmente atendiendo lo antedicho, en este trabajo no se evidencia una relación directa entre los porcentajes de las valoraciones hechas por los/las estudiantes y los niveles de pobreza por NBI en las ciudades estudiadas en ninguna de las preguntas abordadas. Los porcentajes de las respuestas sobre las formaciones que ofrece la escuela, presentan variaciones entre los distintos NBI de modo que no es posible establecer regularidades entre estas variables.

## **Bibliografía**

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

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

Cadaveira G (2016) La formación ciudadana como objeto de la educación. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de la Enseñanza de la Historia. Mar del Plata. ISBN 978-987-544-712-7

Cappellacci, Inés y Ana Miranda (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos, en DINIECE -Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología.

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

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

Castillo García J R (2003) La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible. Rev. latinoam.cienc.soc.niñez juv vol.1 no.2 pp.115-143. Manizales [online] ISSN 1692-715X.

CLACSO (2015) Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas / Ernesto Rodríguez ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de Humberto J. Cubides C. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book.- (Grupos de trabajo de CLACSO / Atilio Alberto Boron) p. 183-213.

Claude Dubar (2001) La construction sociale de l'insertion professionnelle. En Education et sociétés , 7, p. 23-36.

Dubet, Francois (2011) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI

Dubet, Francois (2005) La escuela de las oportunidades ¿qué es una escuela justa?, Barcelona: Gedisa.

Duschatzky S (2006) La escuela como Frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población. Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: FCE.

Guerrero, Gabriela (2014) Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú /. Lima: GRADE

Grinberg S. (2003) El mundo del trabajo en la escuela. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones (UNSAM)

Grinberg, S. y Langer, E. (2013). Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento. Revista del IICE, 34, 29-46.

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

JACINTO, Claudia (2016) "De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social", en Claudia JACINTO (coord.), Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones, Buenos Aires, IDES, pp. 3-24.

Kessler, Gabriel (2002) La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. IIPE-Unesco- Sede Buenos Aires.

Longo, J y Busso, M. (2017). Precariedades. Sus heterogeneidades e implicancias en el empleo de los jóvenes en Argentina. Estudios del Trabajo, 53

Martínez, María Elena; Alicia Villa y Viviana Seoane (2009). "Manteniendo la distancia: mercado escolar y desigualdad social" en María Elena Martínez et al Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil, Buenos Aires: Prometeo.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). "Sociabilidad en la escuela secundaria: experiencias, expectativas y demandas juveniles" en Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela, Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Núñez, P., Otero F y Fira C. (2017) Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015) en Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo. Imago Mundi.p. 133 - 160

Schultz, T. W. (1961) "Inversión en Capital Humano". En: BLAUG, M. (1972) Economía de la educación. Textos escogidos. Tecnos, México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI

Segura, Ramiro (2014), "Desigualdades Socio-Espaciales en Ciudades Latinoamericanas. Dos Problemas, una Paradoja y una Propuesta", en Revista Aporía Jurídica, Revista de Estudios Jurídicos y Sociales, N° 7;6 pp 11-43.

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

Siteal (2017) Trayectorias escolares en Perfiles de país: Argentina en <http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina> (visto en febrero 2019)

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.

Southwell, Myriam (2011) Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media en Práxis Educativa), vol. 6, núm. 1, pp. 67-78 Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.

Tiramonti, Guillermina (2004), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires: Manantial.

Ziccardi, Alicia (2008) Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI, en Alicia Ziccardi (comp) Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI/. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Clacso-Crop

Zysman, Ariel (2014) De la escuela a la universidad en Voces en el fénix, N° 33

## NOTAS AL FINAL DEL TEXTO:

1) Se observan nuevos modos de organización y participación estudiantil, como la elección de delegados, la realización de asambleas y diferentes acciones concretas realizadas por los/las estudiantes para hacer escuchar su postura.

2) En el caso de Comodoro Rivadavia seleccionamos dos escuelas en NBI Medio Bajo, una con datos de rendimiento escolar alto y otra con datos de rendimiento escolar bajo, a efectos de mantener el criterio de valores intermedios para evitar la dispersión de los resultados representativos de ese quintil.