



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

EL TRABAJO EN CONFLICTO. Dinámicas y expresiones en el contexto actual

BUENOS AIRES, 2, 3 Y 4 DE AGOSTO DE 2017

Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme; Esther Levy y Natalia Herger

**Educación Secundaria Técnica y Formación Post-secundaria de Caleta Olivia en
Clave de Fragmentación Social y Educativa**

Autor/es: Dra. Silvia Grinberg

E – mails: grinberg.silvia@gmail.com

Pertenencia institucional: UNPA-UNSAM-CONICET

Autor/es: Prof. Mauro Guzmán

E – mails: viktorm_g@hormail.com

Pertenencia institucional: UNPA-CONICET

Introducción:

La conformación del Estado nacional argentino a fines del siglo XIX y principios del XX no estuvo ajeno a la “gubernamentalización del Estado”, concepto que Foucault (2006) utiliza para hacer referencia a las transformaciones sociales y políticas que se producen desde el siglo XVII, y sus respectivas tecnologías de poder. Una de esas tecnologías corresponde al dispositivo escolar. Para este trabajo nos focalizaremos en la educación técnica, en tanto es la modalidad educativa que más estuvo ligada al desarrollo industrial y los cambios sucesivos en la esfera económica y política (Riquelme, 1993; Sosa, 2016 a), al igual que ha ocupado (y sigue ocupando) el lugar que permite un ascenso social para los sectores populares (Gallart, 2006; Sosa, 2016 b)

Analizar las características de la oferta de formación para el trabajo en el sistema educativo secundario y post-secundario, en particular en la educación técnico-



profesional, permitirá dar cuenta de las particularidades que asumen los procesos de gubernamentalidad en las sociedades actuales, donde la fragmentación social, urbana y educativa es la forma que adquieren las desigualdades en el capitalismo contemporáneo.

El siguiente trabajo se realiza en el marco del proyecto de doctorado¹ que tiene como objetivo general la caracterización de la formación para el trabajo de jóvenes en situación escolar y no escolar en las localidades del Golfo San Jorge, atendiendo a la fragmentación del espacio urbano. En ese marco, esta ponencia se propone debatir primeros resultados de investigación a los efectos de describir y analizar las características que presenta la educación técnica de nivel secundario y de formación post-secundaria en la ciudad de Caleta Olivia, una de las localidades del Golfo San Jorge.

Dicho abordaje se realizará por un lado, considerando la relación histórica entre la educación técnica y las necesidades del contexto socio-económico, desde la conformación del Estado-Nación en nuestro país hasta las reformas que propone la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26.058, sancionada en 2005. Para luego analizar las características del territorio urbano y las políticas escolares de formación técnica en Caleta Olivia, teniendo en cuenta el cruce de estas dimensiones partiendo de su conformación histórica, la oferta de formación e índices educativos correspondientes a escuelas secundarias y de formación post-secundaria.

Aquí proponemos discutir las dinámicas que presenta la oferta de formación para el trabajo atendiendo a la fragmentación urbana y educativa, y más específicamente atendiendo a los cambios en las dinámicas del mundo del trabajo a partir de las nuevas lógicas de producción, acumulación y distribución social de la riqueza en el capitalismo contemporáneo, en una región como la del Golfo San Jorge cuya estructura productiva asociada al petróleo presenta la complejidad de estas tensiones del mundo globalizado.

¹ Dicho plan lleva como título "Formación para el trabajo y espacio urbano fragmentado: un estudio en escuelas secundarias y post-secundarias de la región del Golfo san Jorge"



Gubernamentalidad, formación para el trabajo y fragmentación urbana en el capitalismo flexible

Según Foucault (2006), desde el siglo XIX, quien gobierna ya no debe desarrollar saberes y tecnologías que recaigan sobre sí mismo, sino sobre la conducta de los otros; es decir, el objeto y blanco de poder pasa a ser la “población”, y las formas en que los sujetos que la conforman actúan y piensan. La gubernamentalidad supone, entonces, un *“(…) conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad”* (Foucault, 2006: 136).

Las características del modo de producción y acumulación capitalista han cambiado notablemente en las últimas décadas, en comparación con aquel siglo XIX, principalmente a partir del afianzamiento de la globalización financiera y la incorporación de la microelectrónica a los procesos productivos (Harvey, 2004; Sennet, 2006; Castel, 1995, Lazzarato 2005). Los sectores de la producción donde se requiere de tecnologías avanzadas necesitan cada vez de menos puestos de trabajo, sectores que para Harvey (2004) representarían el “núcleo” o mercado primario de trabajo. En cambio, la creación de puestos de trabajo se concentra mayormente en el área de servicios, la cual se ve más afectada por la precarización laboral, y se manifiesta en los empleados de medio tiempo, subcontratados, trabajo provisional; es decir, aquellos que representarían a *“(…) los empleados de menor capacitación, las funciones de secretariado y los trabajadores manuales de rutina y menos calificados.”* (Harvey, 2004: 174).

A su vez, las empresas buscan contratar a jóvenes sobrecalificados, a fin de anticiparse a las potenciales exigencias de los avances tecnológicos, además de estar disponibles para adaptarse y responder a las fluctuaciones de la demanda (Castel, 1995). Las tareas de las que se ocupa el trabajador ahora requieren de capacidades ligadas a la planificación, control, ajuste y mantenimiento. Es decir, nos referimos aquí a aquella noción de “trabajador polivalente” capaz de responder a las demandas cambiantes de la



producción (Harvey, 2004; Sennett, 2009; Lazzarato, 2005; Riquelme, 2006, Jacinto, 2013; Grinberg, 2003).

Con lo cual, este nuevo escenario supone que el gobierno de la población también requiere de nuevas técnicas y procedimientos. Las nuevas formas de gobierno se caracterizan por reemplazar la lógica “estadocéntrica” y ubicar el eje en la capacidad que tengan los individuos y las instituciones para resolver problemas y responsabilizarse por logros y fracasos (Bauman, 2006; Lazzarato, 2005; Grinberg, Venturini y Roldan, 2013). Estas sociedades han sido denominadas por Foucault (2007) como “sociedades de empresa”, y aquí la consideraremos como “sociedades de gerenciamiento”: *“Las sociedades de gerenciamiento son aquellas cuyos gobiernos y dinámicas de ejercicio de poder funcionan bajo la lógica del Management, una forma de organización empresarial cuya técnica de conducción de la conducta es la gestión (...) la gestión supone que los sujetos son los que deben procurarse su bienestar, por lo que son ellos mismos los que deben buscar los medios y maneras de hacerlo posible, de materializarlo bajo su responsabilidad”* (Grinberg, Venturini y Roldan, 2013:10)

Dichas transformaciones en el modo de gobierno de la población también se expresan en los cambios sobre la espacialidad urbana. Para Harvey (2007) esta dimensión es una cuestión propia del capitalismo, asociada a las configuraciones geográficas que históricamente ha generado a fin de dinamizar la circulación de sujetos y mercancías, las cuales se van renovando a medida que el sistema va requiriendo de nuevas formas de circulación. En palabras de Harvey: *“(...) Por lo tanto [el capitalismo] construye y reconstruye una geografía a su propia imagen. Un espacio geográfico específico, un espacio producido de transporte y comunicaciones, de infraestructura y organizaciones territoriales, que facilita la acumulación durante una fase de su historia del capital, que deberá ser derribado y reconfigurado para abrir camino a más acumulación en una fase posterior.”* (Harvey, 2007: 72). Esa nueva imagen geográfica o territorial del capitalismo contemporáneo se caracteriza por un marcado proceso de Fragmentación Urbana (Prevot-Schapira, 2001; Veiga, 2009). En esta reconfiguración territorial, *“(...) 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)

El territorio adquiere sentido para quienes lo viven cotidianamente, pero también es productor de significaciones, de modo tal que el diagrama urbano en que se instalan las escuelas inscriben en estas, y en los sujetos que la transitan, ciertas particularidades y formas de vivenciar el espacio escolar, a partir de las características socio-económicas del emplazamiento territorial en que se encuentren (Grinberg, Perez y Venturini, 2013). En nuestro país, las políticas de escolarización en los últimos años han generado una expansión no sólo en el crecimiento de la matrícula, sino también en términos de expansión territorial con la creación de escuelas a partir de la obligatoriedad del nivel secundario (tal como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206)

De allí que el cruce entre políticas de formación escolar, mundo del trabajo y territorio nos permitirá caracterizar las lógicas de intervención gubernamental en la distribución de la oferta de formación secundaria y post-secundaria, y sus relaciones con las particularidades del capitalismo contemporáneo. En este marco, la especificidad de la educación técnica adquiere principal relevancia por dos motivos fundamentales: en primer lugar, porque fue la modalidad secundaria que ha estado mas estrechamente vinculada al mundo del trabajo y el sector productivo (Riquelme, 1993); y en segundo lugar, porque históricamente se ha caracterizado por recibir a jóvenes de sectores relativamente pobres, y ha sido considerada socialmente como un vehículo para la movilidad social (Gallart, 2006; Sosa, 2016).

La educación técnica en Argentina: un recorrido histórico sobre la oferta de formación y su contexto socioeconómico

Con el propósito de contextualizar históricamente las características que asume la educación técnica en la actualidad y las recientes reformas que se han llevado a cabo, se realizará un breve recorrido histórico de las relaciones que se han establecido entre la educación técnica y los procesos socioeconómicos en nuestro país, y la resultante oferta de formación.



Desde sus orígenes, la educación técnica persiguió un doble propósito: Por un lado, el de propiciar una formación para el trabajo que permita una mayor calificación para la inserción laboral; y por otro lado, preparar a los alumnos para estudios superiores, generalmente hacia aquellas profesiones con fuerte contenido técnico como arquitectura y las ingenierías (Gallart, 2006; Sosa, 2016 a). Esto, sumado a que se ha caracterizado por incorporar al sistema educativo a jóvenes de niveles socioeconómicos relativamente bajos, en nuestro país la modalidad técnica fue (y sigue siendo²) socialmente vista como vehículo de movilidad social ascendente (Gallart, 2006).

Tomando como referencia a Sosa (2016 a), la estrecha relación entre la oferta de formación técnica y los procesos socioeconómicos en la historia de nuestro país pueden sintetizarse en cuatro momentos:

Nacimiento de la educación técnica (1898-1930): Aquí el hito histórico es la creación de la sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio en Bs As. en 1898, constituyéndose en la primera escuela industrial de nuestro país. Aquí las orientaciones estaban basadas en los procesos industriales: mecánica, electricidad, construcción y química. En 1909 se crearon las primeras escuelas de artes y oficios para varones, y escuelas profesionales para mujeres. Durante el período de entreguerras, el proceso de unificación nacional, sumado al nacimiento de la industria nacional en la década de 1920, “(...) dio lugar a la expansión de la educación para el trabajo en el marco de un proceso caracterizado por la reformulación de la matriz económica. En este contexto, la educación técnica tenía como objetivo formar mandos medios para la naciente industria, que se consideraba, sería la actividad principal en el futuro del país.” (Sosa, 2016 a: 178)

Auge de la producción industrial e impulso de la educación técnica (1930-1976): Dentro de este período se afianza el cambio de la matriz agro-exportadora y surgimiento de la industria ligada a la sustitución de importaciones (Ferrer, 2008). Aquí se da un importante crecimiento del empleo industrial, lo cual generó una importante migración

² Un estudio reciente (Sosa, 2016 b), ha demostrado que los estudiantes egresados de la educación secundaria técnica en el año 2009, y tras cuatro años de haberse recibido, muestran casos de movilidad ocupacional ascendente con respecto al jefe de hogar del cual forma parte.



interna desde regiones rurales hacia las ciudades y su consiguiente proceso de urbanización. Ante la creciente demanda de mano de obra calificada, a mediados de la década de 1930 se crearon las primeras escuelas técnicas de oficios con las especialidades electricidad, herrería, carpintería y construcciones (Sosa, 2016 a). En este momento, la oferta oficial estaba conformada por tres tipos de instituciones:

-Las Escuelas Industriales Nacionales: creadas a fines del XIX, tomando como modelo a las escuelas profesionales de Alemania y Francia. Tenía como fin la formación de técnicos, donde las horas dedicadas al taller se reducían a un 20 o 25% del total. Brindaba el título de técnico en la especialidad cursada (mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales).

-Escuelas de Artes y Oficios: creadas en 1909, tenían una formación fuertemente práctica. Brindaba un certificado de aptitud que no habilitaba para estudios superiores. Allí se enseñaba: Herrería, carpintería y mecánica. Estaban dirigidas a hijos de los obreros. (Gallart, 2003)

-Escuelas Técnicas de Oficio: Creadas en 1935. El tiempo dedicado al taller llegaba al 50% de las horas de estudio. Ofrecía cuatro especialidades (electricidad, hierro, carpintería y construcciones), brindaba el título de obrero especializado en el oficio cursado, y con un año más de perfeccionamiento obtenían un certificado de Capataces, y no permitían la continuación de estudios superiores.

Entre 1945 y 1955 se generó un proceso de ampliación del sistema de capacitación técnica oficial que implicó “(...) *la creación de nuevos establecimientos de nivel secundario, cursos de pre-aprendizaje y misiones monotécnicas en el nivel primario, escuelas-fábricas, escuelas industriales de la Nación en el nivel secundario y la creación de la Universidad Obrera Nacional (...)*” (Sosa, 2016 a: 180)

Durante gran parte de este período se promovió el acceso a la instrucción pública de sectores provenientes de las clases asalariadas, lo cual tuvo como resultado: la ampliación en la cobertura de los niveles primario y secundario, hubo un incremento exponencial en la matrícula de nivel secundario (principalmente en la modalidad técnica y comercial), y se disminuyó la tasa de analfabetismo (Sosa, 2016 a). En definitiva, “*La*



valorización de la educación laboral vinculada a la planificación del desarrollo nacional significó un gran impulso para la educación técnica” (Sosa, 2016 a: 181)

Proceso de desindustrialización y vaciamiento de la educación técnica (1976-2003):

A partir de la dictadura de 1976, se inició una modificación radical en el modo de acumulación vigente hasta el momento en nuestro país. Este nuevo modo de acumulación se ha mantenido y consolidado incluso durante los gobiernos democráticos posteriores: *“Los años noventa fueron el escenario de un conjunto de cambios de gran importancia tanto en la Argentina, como en los países de la región latinoamericana. A nivel económico, los cambios significaron la apertura y desregulación de diversos mercados, la privatización de empresas públicas y la reorientación del gasto público-social, entre otros. (...) En el mercado laboral, las consecuencias de mayor visibilidad estuvieron relacionadas con el incremento de la tasa de desocupación abierta, que en mayo del año 1994 superó los dos dígitos (10,7%), por primera vez en nuestro país”* (Miranda, 2008: 186). En definitiva, la actividad industrial perdió protagonismo y el empleo se concentró principalmente en el sector terciario (Sosa, 2016 a).

En lo educativo, se llevaron a cabo una serie de reformas que siguieron las directivas de organismos internacionales de crédito, vinculadas a disminuir el gasto público y promover la educación privada. Así es como en 1991 se transfirieron las escuelas secundarias nacionales hacia las jurisdicciones provinciales, y en 1993 la Ley Federal de Educación modificó la organización y el currículo de todos los niveles del sistema educativo, entre las principales medidas de política educativa (Sosa, 2016 a). Según Gallart (2006), las consecuencias en la educación técnica fueron significativamente negativas, principalmente a partir de la prolongación de la educación básica y la reducción de la formación técnica a un año y, en este esquema, también se crearon Trayectos Técnico-Profesionales (TTP), los cuales debían cursarse a contra turno y eran optativos. En síntesis, *“(...) la educación técnica fue relegada, desfinanciada y casi destruida, encontrándose al borde de la desaparición en la década del 1990”* (Sosa, 2016 a: 192)

Proceso de reindustrialización acotado (2003 en adelante): Luego de la crisis de las décadas anteriores, desde el año 2003 algunos indicadores económicos y sociales



comenzaron a mostrar mejoras, sobre todo las vinculadas al incremento del PBI, descenso de la tasa de desocupación, recuperación del salario y la reactivación de algunas ramas industriales (Sosa, 2016 a). Sin embargo, como sostienen Azpiazu y Schorr (2010) *“se experimentó en la Argentina un proceso de reindustrialización acotado cuantitativa y cualitativamente, que se asoció a la expansión, a ritmos muy disímiles, de casi todas las actividades que integran el entramado manufacturero, con crecientes niveles de inserción en los mercados internacionales (...). Sin embargo, no puede soslayarse el hecho de que teniendo como sustentos básicos al “dólar alto” y la relativamente barata fuerza de trabajo (dado que casi no hubo políticas activas de fomento a las actividades fabriles), no se verificó un cambio estructural en la industria doméstica, es decir, no se avanzó en la redefinición del perfil de especialización productiva resultante de largos años de políticas neoliberales”*. (Azpiazu y Schorr, 2010: 9)

Ante el resurgimiento de la actividad industrial, y su consecuente demanda de trabajadores, se hizo visible la escasez de personal calificado, a partir de lo cual tuvo que reconsiderarse el rol de la escuela técnica (Sosa, 2016 a). Tal es así que, entre otras reformas educativas³, se sanciona en el 2005 la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Entre las principales características podemos mencionar: el aumento de la carga horaria de clases en el taller, incremento del financiamiento específico, homologación de títulos y certificados, creación de Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, promoción en compra de equipamiento y actualización tecnológica de las escuelas.

Por su parte, Riquelme (2006) visualiza en esta reforma una ventana de oportunidades para actuar sobre los tópicos problemáticos que han afectado negativamente a la educación técnica en las décadas anteriores. Para ello, sostiene que es necesario *“(...) desentrañar los mecanismos complejos que han acompañado la reforma educativa (...) exponiendo sus aspectos reproductivos y los intereses que los mantienen, en el ámbito*

³ En 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206 que establece, entre otros cambios importantes, la obligatoriedad del nivel secundario y una nueva estructura organizativa para los niveles Inicial, Primario y Secundario.



nacional y provincial y también municipal, por medio de todos los grupos, no siempre visibles, que están involucrados. Sólo así las alternativas y las mejoras de la estructura y modalidades vigentes serán posibles (...)” (Riquelme, 2006: 72).

Algunos indicadores recientes muestran un importante aumento de la cantidad de alumnos en las escuelas secundarias técnicas del país, creciendo en un 25% entre los años 2003 y 2014. Asimismo, las especialidades con mayor cantidad de alumnos en el año 2014 eran electromecánica (25%), agropecuaria (14%), construcción (11%) e informática (10%) (Sosa 2016 c). Con lo cual, la formación técnico profesional en los últimos años ha mostrado estar en expansión, no sólo en su matrícula sino también en términos territoriales con la creación de nuevas escuelas (Sosa, 2016 b; Hurtado, 2015). Es aquí donde nos preguntamos ¿Qué características particulares adquiere la oferta de formación técnica en la localidad de Caleta Olivia actualmente en este contexto de reforma y expansión, teniendo en cuenta la matriz productiva histórica y la configuración territorial?

La educación técnica en Caleta Olivia en clave histórica y territorial

A partir de los textos de Perez (2013) y Grinberg, Perez y Venturini (2013) en este apartado desarrollaremos las características de configuración y reconfiguración de las lógicas territoriales que, en términos históricos, han constituido la actual zona del Golfo San Jorge, y particularmente Caleta Olivia. Asimismo, la dimensión territorial será analizada mediante Sistemas de Información geográfica (SIG), cuyos productos cartográficos mostrarán las características territoriales de Caleta Olivia, donde se ubicarán las escuelas técnicas secundarias y post-secundarias. Dicho análisis contemplará variables socioeducativas (repitencia, sobreedad, y no promoción) y sociodemográficas (específicamente se utilizará el índice de Necesidades Básicas Insatisfechas⁴) a efectos de caracterizar dinámicas territoriales y educativas en la localidad.

⁴ Dicho indicador 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



Perez (2013) sostiene que es posible distinguir al menos tres momentos o períodos en la construcción y reconstrucción del espacio urbano en esta zona. El primer momento, que él denomina como “**etapa lanera**”, y que se ubica a fines del siglo XIX y principios del XX, se caracteriza por el imperativo de las clases dirigentes porteñas de modernizar el territorio patagónico en general. Es decir, establecer valores de la “civilización” por sobre los de la “barbarie” a través de la renovación de la población, en este caso, mediante contingentes europeos, los cuales en su mayoría quedarían como la fuerza de trabajo de la primera fase petrolera en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

El segundo momento, se ubica temporalmente entre la década de 1940 y la 1990, correspondiéndose con el auge de la producción industrial a nivel nacional, y el **desarrollo de la actividad petrolera** en la región en particular. Esta encontró lugar primero en Comodoro Rivadavia y luego expandiéndose hacia el sur, incluyendo a Caleta Olivia, Pico Truncado y Las Heras, constituyendo las cuatro localidades lo que se denominó Golfo San Jorge.

Las empresas estatales vinculadas a la eminente actividad productiva en pleno desarrollo (Yacimientos Petrolíferos Fiscales, Gas del Estado, Yacimientos Carboníferos Fiscales), comienzan a cambiar las lógicas de la planificación urbana mediante la construcción de grandes complejos urbanos de dos tipos: a) los denominados “barrios ypefianos”, destinado para las familias; y b) los “pabellones de solteros”. *“Los flujos de la circulación de la economía extractiva estatal dispondrán fuertes influencias en la traza urbana. Primeramente, se estableció una planificación de los espacios de manera dual. Por un lado, el ‘pueblo’ y, por el otro, el campamento de la ‘empresa estatal’.”* (Perez, 2013: 24) Con el posterior incremento de nuevos contingentes de trabajadores, el espacio del campamento se expande al espacio urbano.

Como demanda del sector empresarial para la formación de mano de obra especializada en 1960, se crea la escuela técnica industrial N°1 “Enrique General Mosconi” en la

necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001). Aquí hemos tomado como referencia los datos del último censo del INDEC en 2010.



localidad de Caleta Olivia (en adelante EICO), constituyéndose así en la primera escuela técnica industrial de la provincia de Santa Cruz.

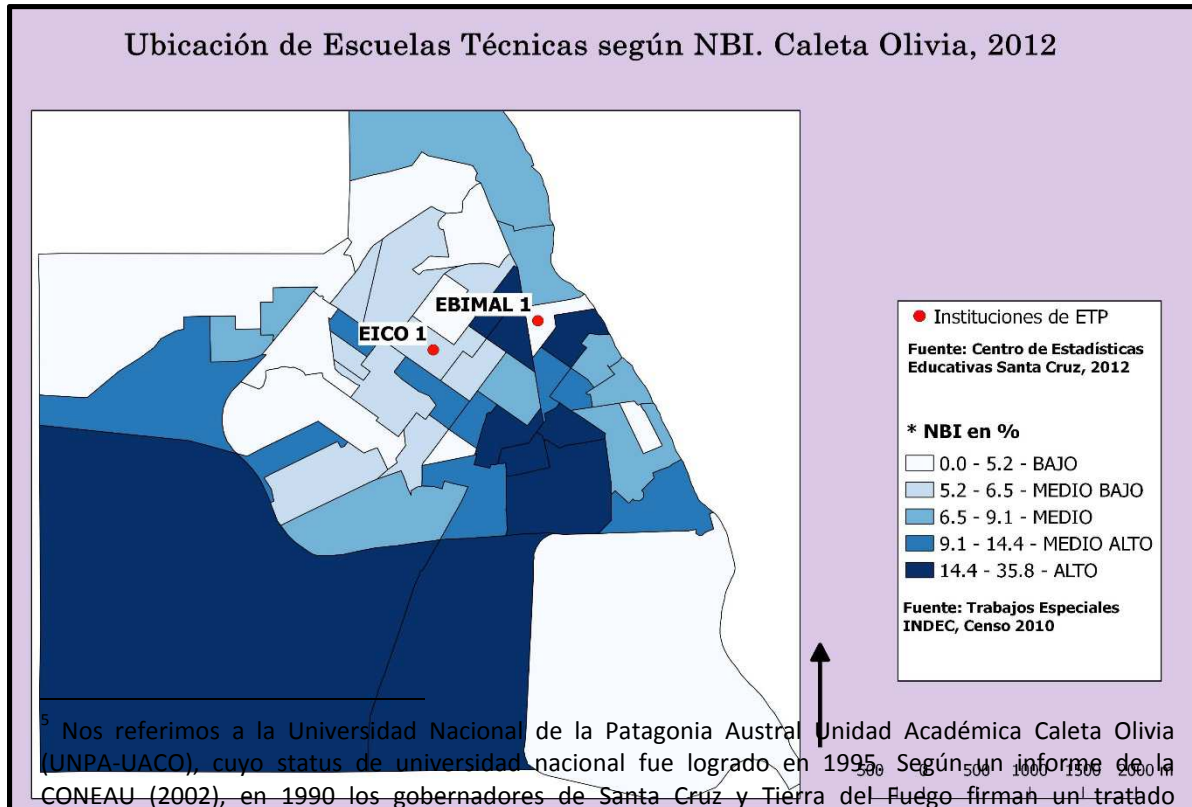
El tercer momento, considerado como de **crisis del capitalismo industrial** y establecimiento del capitalismo flexible, se corresponde con el proceso del auge neoliberal de 1990 en nuestro país. Perez (2013) sostiene que convergen tres procesos vinculados a la lógica del gobierno de la población: 1) Proceso de privatización, vinculado a la entrada del mercado inmobiliario de los espacios de las empresas estatales; 2) la aparición de conflictos por parte de sectores excluidos, a partir del ajuste estructural del Estado; y 3) la llegada de flujos poblacionales distintos a los patrones del período industrial.

En este sentido, Grinberg, Perez y Venturini (2013) sostienen que: “(...) *los espacios/territorios que formaban parte del capital empresarial del estado nacional pasaron a ser parte de los territorios locales y también un negocio rentable para el emergente mercado inmobiliario en el caso de las ciudades más pobladas.*” (Grinberg y otros, 2013: 45) De allí que nuevos espacios urbanos comenzaron a valuarse y ser buscados por los sectores sociales con mayor poder adquisitivo, al tiempo que otros sectores sociales sufrían un proceso de pauperización. Es decir, aquí es donde comienza a dibujarse el paisaje de un espacio urbano fragmentado, que rompe con aquella lógica de planificación urbana en que las ciudades, aún con sectores en situación de pobreza, permitían formas de sociabilidad que ponían en relación distintos grupos sociales. En cambio, en el nuevo mapa urbano encontramos “*Por un lado, clases medias o medias altas que buscan y demandan al mercado inmobiliario espacios `seguros´ y de `calidad´ para el `buen vivir´; por el otro, (...) espacios devaluados o de `riesgo´ surgidos a partir de las demandas de obreros desocupados o subocupados, `piqueteros´, `madres solteras´ o nuevos migrantes sin redes de contención serán, entre otros, los elementos emergentes del polarizado paisaje urbano.*” (Perez, 2013: 26)

Es en esta década de 1990 donde nace la segunda escuela industrial de Caleta Olivia: la Escuela de Biología Marina y Laboratorista N°1 “Atlántico Sur” (en adelante EBIMAL), constituyéndose en una de las únicas escuelas secundarias del país con la orientación en Biología Marítima, Pesquería y Laboratorio. Con lo cual, al inicio del

Siglo XXI, la formación técnica de nivel secundario en Caleta Olivia presentaba una doble oferta claramente diferenciada según su vinculación con el mundo productivo y la continuidad de estudios superiores: por un lado, el EICO, con orientaciones más tradicionales asociadas a la actividad extractiva hegemónica del petróleo, y una estrecha relación con la oferta de nivel superior de la universidad pública nacional incipiente en Caleta Olivia, la cual se presentaba con una relativa orientación tecnológica⁵. Y por otra parte, el EBIMAL con una formación dirigida a la pesca y explotación de recursos naturales marítimos, y sin contar con ofertas de formación post-secundaria en la localidad ligadas a la especificidad de la formación que brindaba la institución. Sin embargo, la dimensión territorial nos muestra que ambas escuelas no presentaban grandes diferencias socioeconómicas respecto al emplazamiento en que se encontraban, dado que tanto el EBIMAL⁶ como el EICO se ubicaban en radios censales con NBI Bajo y Medio Bajo respectivamente (Ver Mapa 1)

Mapa 1. Ubicación de Escuelas Técnicas según NBI. Caleta Olivia, 2012



⁵ Nos referimos a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO), cuyo status de universidad nacional fue logrado en 1995. Según un informe de la CONEAU (2002), en 1990 los gobernadores de Santa Cruz y Tierra del Fuego firman un tratado interprovincial, mediante el cual se crea la Universidad Federal de la Patagonia Austral, la cual tuvo entre sus objetivos principales el de reorientar las carreras hacia áreas tecnológicas y el manejo de los recursos naturales.

⁶ En ese momento, el EBIMAL funcionaba en el edificio de la Escuela Primaria N°69.



Fuente: Elaboración propia en base a Centro de Estadísticas Educativas Santa Cruz 2012, y Trabajos Especiales INDEC 2010

Esta característica de la educación técnica en Caleta Olivia, tanto desde la oferta como de la lógica territorial, se ha mantenido estable hasta muy cerca en la actualidad. Es en los últimos cinco años donde se han producido una serie de vicisitudes no sólo en la institucionalidad de la educación técnica (a partir de las reformas que hemos mencionado a nivel nacional), sino también en lo referido a la oferta de formación (secundaria y post-secundaria) y en los establecimientos educativos. A continuación presentaremos una breve cronología que dará cuenta de lo mencionado anteriormente.

En 2012, es clausurado el edificio del EICO por graves problemas edilicios, a partir de lo cual la matrícula sufrió una dispersión en diferentes establecimientos educativos de la localidad⁷, y la institución quedó dividida en diferentes lugares hasta hace muy poco. En 2013 se comienza a implementar en Santa Cruz las reformas de la ley provincial de educación 3.305, y que corresponde a la adecuación de la ley de Educación Nacional 26.206. Ese mismo año, el EBIMAL comienza a funcionar en un edificio propio, ubicado en zonas aledañas al acceso sur de la localidad. Dos años más tarde, en 2015, se inaugura la escuela técnica de nivel secundario N° 10, la cual ofrece dos orientaciones: Técnico del Automotor y Técnico en Electrónica. Por último, en 2016 se crea el Instituto Superior de Enseñanza de Educación Técnica N°3 (INSET), la cual ofrece dos carreras: Tecnicatura de Administración Pública y Tecnicatura en Comunicación Social (sólo la primera es considerada una oferta de formación propiamente técnica por el Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones del INET), y cuyas actividades, al igual que la escuela técnica N°10, se llevan a cabo en establecimientos que corresponden a escuelas de nivel primario.

En síntesis, la oferta de formación técnica secundaria y post-secundaria disponible en la actualidad en Caleta Olivia, podría resumirse en el siguiente cuadro:

⁷ Una de esas instituciones fue la UNPA-UACO y la otra fue la Escuela Primaria N° 43.



Tabla 1. Oferta de formación en instituciones de educación técnico profesional secundaria y post-secundaria. Caleta Olivia, 2016

Oferta de Formación	Educación Secundaria			Educación Post-secundaria
	EICO N°1	EBIMAL N°1	Escuela Técnica N°10	INSET N°3
	Maestro Mayor de Obras	Técnico en Biología Marítima, Pesquería y Laboratorio	Técnico del Automotor	Tecnicatura Superior en Administración Pública
	Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas		Técnico en Electrónica	
	Técnico en industrias de procesos			
	Técnico en informática profesional y personal			

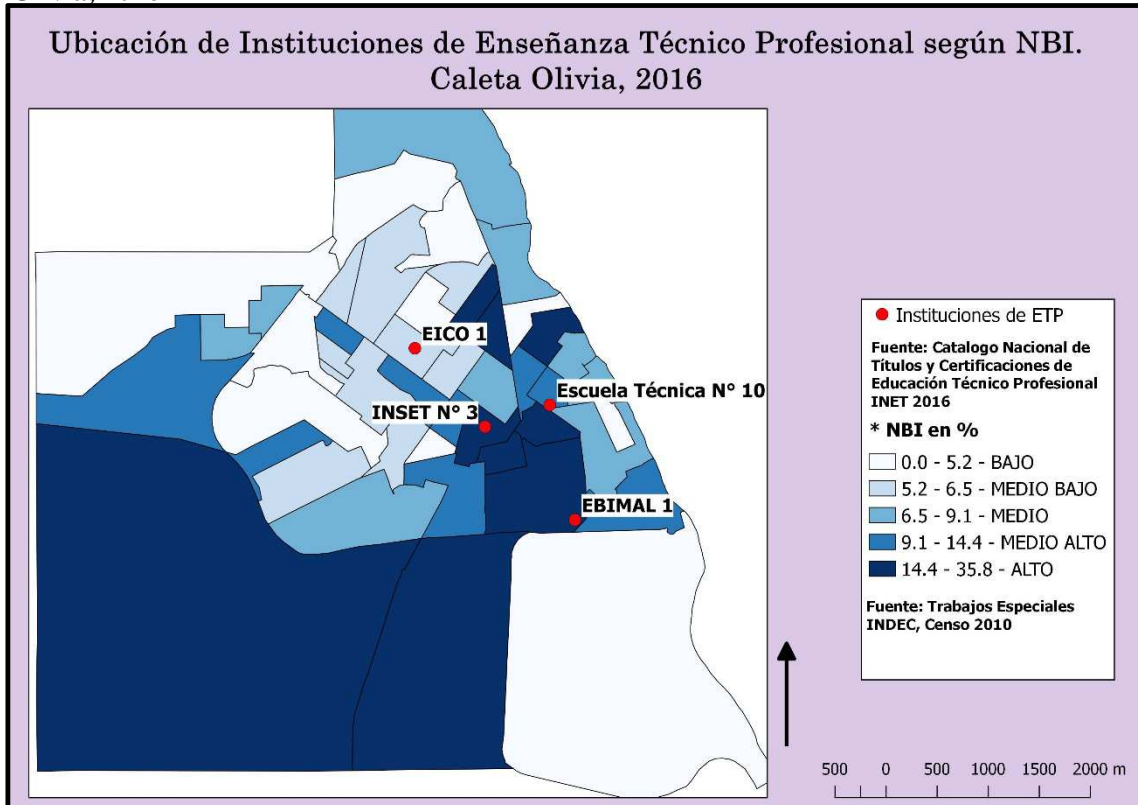
Fuente: Elaboración propia en base a Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional INET 2016, y Centro de Estadísticas Educativas Santa Cruz 2015

Con lo cual, en los últimos años, las políticas escolares de formación técnica han mostrado una expansión y diversificación en su oferta, con la creación de dos instituciones nuevas y el traslado hacia un edificio propio para una de las que ya existía. Ahora bien, siendo que estos cambios implican también una expansión en términos territoriales, ¿qué características asume esta expansión y modificaciones dentro del paisaje urbano en que se emplazan estas instituciones, teniendo en cuenta la variable socioespacial?

En el Mapa 2, podemos ver que el paisaje territorial de la oferta de formación técnica en Caleta Olivia ha mostrado marcadas transformaciones, con respecto a lo que nos manifestaba el Mapa 1. En primer lugar, las dos instituciones creadas desde el 2015, tanto la Escuela Técnica N°10 como el INSET N°3 se ubican en emplazamientos territoriales con NBI Medio Alto y Alto respectivamente. Asimismo, el EBIMAL, que anteriormente se ubicaba en un radio con NBI Bajo, ahora en su nuevo edificio se ubica en un emplazamiento con NBI Alto, pasando de un extremo al otro. Es decir, estaríamos asistiendo al pasaje de una política de escolarización de formación técnica cuya oferta

se concentraba en sectores con bajos niveles de pobreza, a una política de escolarización cuya expansión ha mostrado un proceso de migración de la oferta técnica hacia espacios territoriales con marcados signos de pobreza.

Mapa 2. Ubicación de Instituciones de Enseñanza Técnico Profesional según NBI. Caleta Olivia, 2016



Fuente: Elaboración propia en base a Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional 2016, y Trabajos Especiales INDEC 2010

Por último, para la caracterización de la educación técnica en Caleta Olivia que venimos realizando también consideramos pertinente analizar la manera en que la desigualdad social expresada en el territorio se relaciona con la desigualdad educativa. Para esto tuvimos en cuenta los índices escolares de repitencia, sobreedad y no promoción para el año 2014, y su relación con el índice de NBI del radio en que se ubican actualmente el EICO, por un lado, y el EBIMAL, por el otro⁸.

⁸ Serán analizadas solamente estas dos escuelas dado que los últimos datos educativos disponibles corresponden al 2014, año en que ninguna de las otras instituciones estaba en funcionamiento.



Como hemos observado en el Mapa 2, actualmente el EICO se emplaza en un radio con NBI Medio Bajo, mientras que el EBIMAL se ubica en un emplazamiento con NBI Alto. En lo que respecta a la no promoción, para el EICO tenemos que es del 16,1%, mientras que en el EBIMAL asciende a 25,9% (Ver Mapa 3 en Anexo). Por otro lado, la repitencia también es menor en el EICO (9%) en comparación con el 15,9% que presenta el EBIMAL (Ver Mapa 4 en Anexo). Por último, la sobreedad también es un indicador que muestra mejores porcentajes en el EICO (26,2%) en comparación con el EBIMAL (39,3%) (Ver Mapa 5). Podemos dar cuenta, entonces, de que existe cierta relación entre índices escolares y lugares en que se emplazan las escuelas, lo cual, sumado a las lecturas anteriores respecto de los cambios en la territorialización de la oferta, nos dan un indicio de que la formación técnica en Caleta Olivia se desarrolla en un contexto de fragmentación y desigualdad social y educativa.

Algunas conclusiones finales

La fragmentación urbana como fenómeno resultante de las formas de gobierno de la población en las sociedades del gerenciamiento, parece ser la imagen que efectivamente se ha comenzado a dibujar en el paisaje urbano de Caleta Olivia desde la crisis del petróleo en la década de 1990, y el auge del capitalismo flexible como fenómeno global que impacta en lo local (Perez, 2013), y que en función de lo que hemos desarrollado se puede conjeturar la existencia de tendencias que se dirigen hacia su profundización.

En lo que respecta a las políticas escolares de formación técnica, es posible identificar al menos dos momentos, cada uno con sus lógicas diferentes. Un primer momento, el de creación de las dos primeras escuelas técnicas de la localidad (EICO y EBIMAL) que, si bien entre una y otra han pasado varios años, ambas respondían a una lógica de integración e inclusión de vastos sectores. Por parte del EICO, esto se puede inferir si tenemos en cuenta que su nacimiento se da en un momento histórico de expansión nacional de la educación técnica y de inclusión de sectores populares, a la vez que se corresponde con un momento de expansión demográfica de Caleta Olivia a partir de la migración de contingentes obreros, cuyo nivel de instrucción colisionaba ante la demanda de mano de obra calificada por parte del sector productivo industrial. En lo que respecta al EBIMAL, si bien se presentaba como una oferta con características



diferenciales respecto del EICO, su emplazamiento territorial daba cuenta de esta misma lógica de integración e inclusión no solo por estar ubicada en un radio con NBI Bajo, sino también por la accesibilidad que generaba para la población escolar el estar situada en pleno centro de la ciudad. Es decir, en ambas se favorecían formas de sociabilidad e integración entre distintos grupos sociales.

Un segundo momento, corresponde al reciente proceso de reforma de la educación técnica a nivel nacional y provincial. Aquí hemos visto que, si bien se ha expandido y diversificado la oferta de formación secundaria y post-secundaria técnica, la dimensión socioespacial de análisis nos permitió identificar que esta segunda lógica de escolarización está ligada al proceso de creciente fragmentación urbana y educativa. Con respecto a lo primero, la oferta de educación técnica ha pasado de agruparse en emplazamientos territoriales con NBI Bajo y Medio Bajo, a concentrarse en un 75% en radios con NBI Alto y Medio Alto. Mientras que, por otro lado, hemos visto indicios de fragmentación educativa al cruzar índices escolares de repitencia, sobreedad y no promoción con índices socioespaciales. Esto nos ha mostrado que en la escuela técnica ubicada en un radio censal con NBI Medio Bajo los valores de los índices escolares son mejores que los de la escuela ubicada en un emplazamiento territorial con NBI Alto.

Con lo cual, la formación técnica de nivel secundario y post-secundario en Caleta Olivia, y la consiguiente formación para el trabajo, parecen mostrar las características y tensiones propias de los procesos de gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. Si bien las reformas educativas nacionales han tenido una readecuación e impacto provincial tardío en Santa Cruz (dado que fue una de las últimas provincias en adecuarse a la Ley de Educación Nacional 26.206), los primeros indicios de las políticas educativas de creación de escuelas como acción de gobierno que hemos analizado en este trabajo, sumado a las lecturas socioespaciales de los índices escolares recientes, nos deja serios interrogantes acerca de una aparente profundización de la fragmentación y desigualdad social y educativa.

Referencias bibliográficas:



- Azpiazu, D. y Schorr, M. (2010) “Concentración y extranjerización. La Argentina en la posconvertibilidad”. Capital Intelectual. Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2006) “La sociedad sitiada”. Bs. As.: FCE
- Buzai, G (2010) “Geografía y Sistemas de Información Geográfica: Aspectos conceptuales y aplicaciones”. Buenos Aires: GESIG.
- De Alba, A. (2006) Currículum: crisis, mito y perspectiva. Bs. As: Miño y Dávila.
- Del Valle, M. (2015) “La relación entre trabajo, capital y subjetividades en las sociedades contemporáneas en las lecturas de Michel Foucault y Negri y Lazzarato: elementos para una revisión del análisis marxista del trabajo”, Nuevo Itinerario Revista Digital de Filosofía, Vol. 10, Número X. Chaco, Argentina.
- 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
- Ferrer, A. (2008) “La Economía Argentina”. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2006) “Seguridad, territorio y población”. Buenos Aires, FCE.
- Foucault, M. (2007) “La arqueología del saber”. Bs. As.: Siglo XXI
- Gallart, M. (2006) “La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?” Montevideo, OIT/Cinterfor.
- 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.*
- Grinberg, S.; Venturini, M. y Roldan, S. (2013) “Introducción” En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad.*
- Harvey, D. (2004) “La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural”. Bs. As.: Amorrortu
- Harvey, D. (2007) “Espacios del Capital”. Barcelona: Akal



- Jacinto, C. (2013) “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. En Propuesta Educativa, Año 22 N° 40, pág. 48 a 63
- Lazzarato, M. (2005) “Biopolítica/Bioeconomía”, Multitudes 2005/3 (n o 22), p. 51-62.
- Miranda, A. (2008) “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”. Revista de Trabajo. Año 4, N° 6
- Perez, 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.*
- Prevot Schapira, M. F. (2001) “Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades”, Revista Perfilaes Latinoamericanos, N° 019, DF.México: FLACSO
- Riquelme, G. (1993) "La Comprensión del Mundo del Trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Junio 1993. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.
- Riquelme, G. (2006) “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”, en Anales de la educación común, n° 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. Buenos Aires.
- Riquelme, G., Herger, N. y Langer, A. (2005) “Educación y formación para el trabajo en Argentina. Continuidades, rupturas y desafíos en los últimos cincuenta años. Perspectiva para la relación educación y mercado de trabajo en el 2005”, Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 18, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Sauret, H. y Gutierrez, R. (2002) “Informe final evaluación externa Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA)”. CONEAU
- Sennet, R. (2009) “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Barcelona: Anagrama
- Sosa, M. (2016 a) “Desarrollo industrial y educación técnica: una estrecha relación. El caso argentino”, en Revista Latino-América de Historia, Vol. 5, n°15

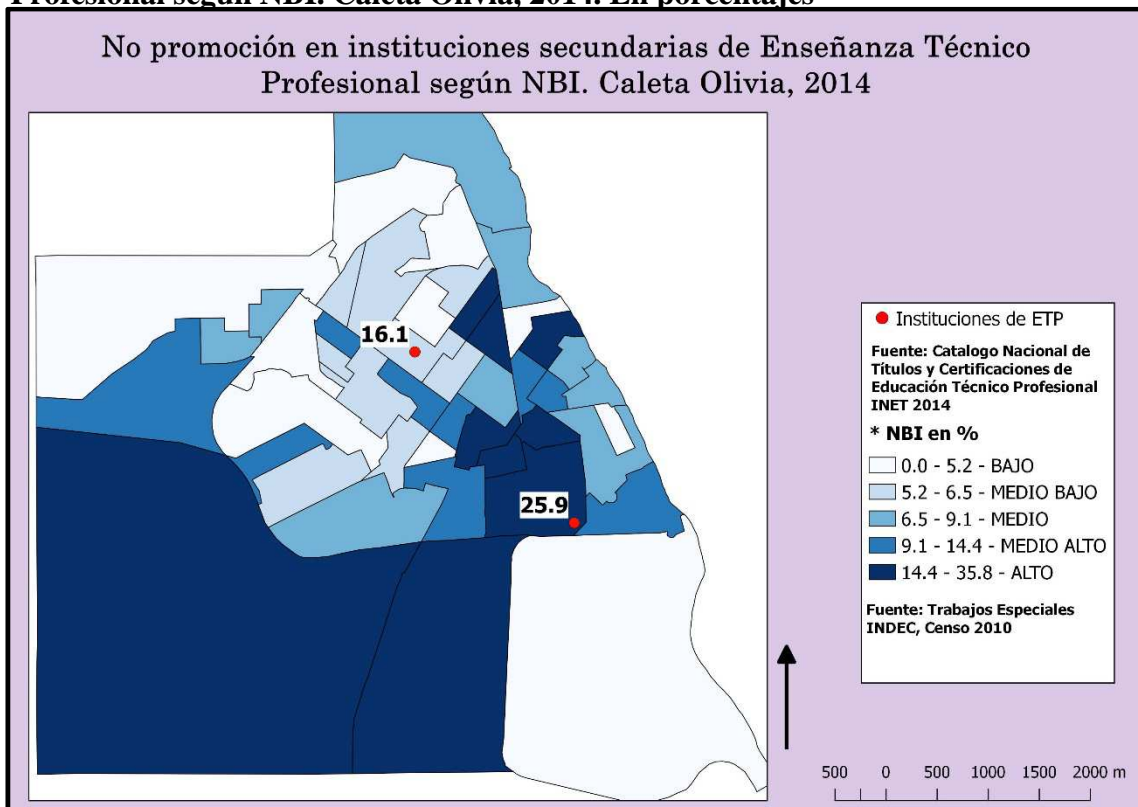
-Sosa, M. (2016 b) “A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: “¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo?”, en CUADERNOS del Ciesal, Año 13, N° 15.

-Sosa, M. (2016 c) “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*. Bs. As.: Instituto de Desarrollo Económico y Social

-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*. Buenos Aires: Clacso.

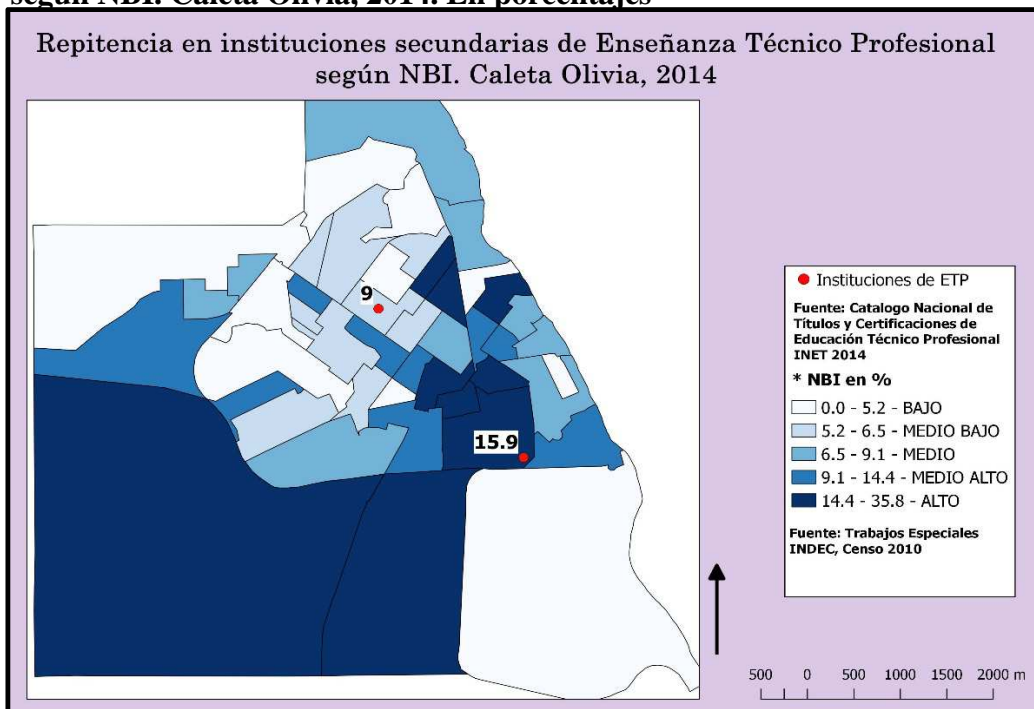
Anexo:

Mapa 3. No promoción en instituciones secundarias de Enseñanza Técnico Profesional según NBI. Caleta Olivia, 2014. En porcentajes



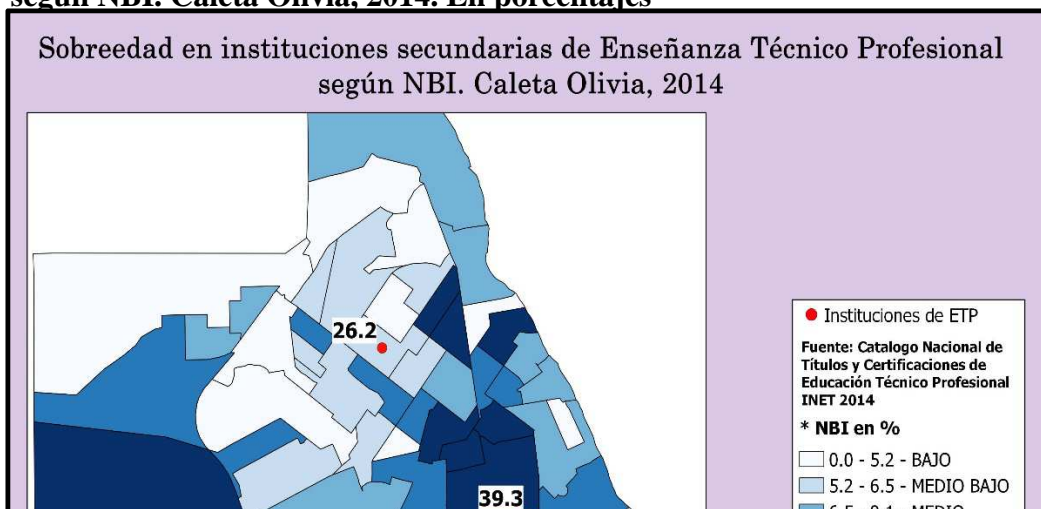
Fuente: Elaboración propia en base a Centro de Estadísticas Educativas Santa Cruz 2014, y Trabajos Especiales INDEC 2010

Mapa 4. Repitencia en instituciones secundarias de Enseñanza Técnico Profesional según NBI. Caleta Olivia, 2014. En porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base a Centro de Estadísticas Educativas Santa Cruz 2014, y Trabajos Especiales INDEC 2010

Mapa 5. Sobreedad en instituciones secundarias de Enseñanza Técnico Profesional según NBI. Caleta Olivia, 2014. En porcentajes





ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

EL TRABAJO EN CONFLICTO. Dinámicas y expresiones en el contexto actual

BUENOS AIRES, 2, 3 Y 4 DE AGOSTO DE 2017

Fuente: Elaboración propia en base a Centro de Estadísticas Educativas Santa Cruz 2014, y Trabajos Especiales INDEC 2010