

***RÉGIMEN PEDAGÓGICO DIFERENCIAL: UN ANÁLISIS SOBRE
LAS PERCEPCIONES DE LOS FORMADORES DE LA EDUCACIÓN
MEDIA DE LOS SECTORES VULNERABLES EN ARGENTINA***

***PEDAGOGIC REGIMEN DIFFERENTIAL: AN ANALYSIS OF THE
PERCEPTIONS OF THE TRAINERS OF SECONDARY EDUCATION OF
VULNERABLE YOUNG PEOPLE IN ARGENTINA***

Diego Quattrini

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Recibido: 25/07/2016 - **Aceptado:** 15/11/2016

Formato de citación: Quattrini, D. (2017). “Régimen Pedagógico Diferencial: un análisis sobre las percepciones de los formadores de la educación media de los sectores vulnerables en Argentina”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 75, 130-157, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/quattrini.pdf>

Resumen

El presente artículo tiene como objeto analizar la incidencia de las políticas de terminalidad educativa en los jóvenes de la provincia de Mendoza (Argentina). Se plantea que estas políticas de reinserción educativa aparecen como un modo de regular percepciones sobre el estudio y el trabajo de los jóvenes de los sectores vulnerables. Para explorar la relación entre configuración de sensibilidades y modos gubernamentales de educación y formación para el trabajo se propone examinar la percepción de los directores escolares de los centros de estudios para jóvenes y adultos. Para este fin se decidió encarar un diseño metodológico ligado a tradición cualitativa. A partir del estudio de las percepciones de los formadores se discutirá la consolidación de un régimen pedagógico diferencial que mantiene a los jóvenes en espacios sociales segregados.

Palabras clave

Jóvenes, percepciones, formadores, educación, trabajo.

Abstract

This article attempts to analyze the impact of school completion's policies in the young people of the province of Mendoza (Argentina). It argues that these policies show educational reinsertion as a way to regulate perceptions about the study and the work of vulnerable young people. To explore the relationship between configuration of sensitivities and ways of government education and training for work it intends to examine the perception of principals from youth and adults 's schools. To this purpose it was decided to use a methodological design linked to qualitative tradition. From the study of the perceptions of trainers it will be discussed the consolidating of a differential pedagogical system that keeps youth in segregated social spaces.

Keywords

Young people, perceptions, trainers, education, job.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO REFERENCIAL

La escolarización secundaria se consolidó luego de la segunda mitad del siglo XX en Argentina como un espacio urbano de formación de élites y de una franja de las clases medias destinada hacia la homogeneización de sus conductas. Mientras que las clases más bajas permanecieron fuera de esta institución con una presencia marginal. La monopolización de la adquisición de la lectoescritura favoreció la formación de una cultura letrada y la construcción de una ciudadanía política, que se diferenció socialmente gracias a la obtención del título secundario. Si hace un tiempo la escuela primaria fue más inclusiva y maternal, la secundaria debía ser patriarcal, verticalista, impersonal y generadora de distinción (Dussel, Brito, Nuñez, 2007).

Con los años se produjo un crecimiento de la matriz escolar de nivel medio que se tradujo en la incorporación a los estudios a los jóvenes de los sectores vulnerables.

Según la SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias educativas en América Latina) en Argentina no sólo el porcentaje de la población entre 14 y 17 años que posee estudios de primarios completos creció de 79,9% en 1955 al 97% en 2005, sino que además la franja entre 19 y 22 años con secundaria completa aumentó en el mismo periodo de 24,5% al 63,5% (SITEAL, 2012: 5).

Sin embargo, el incremento en la escolarización se desarrolló junto al crecimiento de la tasa de sobre-edad secundaria y de repitencia y abandono escolar, con diferencias amplias según niveles de ingresos. Para el caso de la tasa de extra-edad, según los datos de la SITEAL, el porcentaje creció de manera exponencial de 19,84% en el 2005 al 31,15% en el 2011 (para el grupo etario de 15 a 17 años que alcanzó un porcentaje de 33,27%, como entre el sector de 18 a 24 años que obtuvo un porcentaje del 89,78). En tanto que la tasa de abandono escolar para los últimos años del secundario, mostraba ya en el 2006 un porcentaje preocupante de casi el 20% (Cimientos, 2008) [1].

Estos procesos se originan dentro del mandato gubernamental de la obligatoriedad escolar. La nueva Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) dictada en la Argentina en el 2006 promovió la “educación a lo largo de toda la vida” y llamó a las instituciones escolares a garantizar la obligatoriedad secundaria. Este compromiso comenzó a interpelar el carácter de la política pública educativa procurando afectar la disponibilidad de recursos materiales y ampliar la oferta de infraestructura como los procesos internos pedagógicos de cada institución escolar.

En este panorama, la escuela media asume un rol como promotora de pisos básicos de inclusión social. Hoy se hace cada vez más necesario culminarla para alcanzar oportunidades de acceder al mercado de trabajo formal o a un empleo medianamente de calidad. Pero al mismo tiempo, tal como muestran el clásico estudio de Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001), terminarla no es una garantía de inserción laboral, debido a la devaluación del certificado escolar producido por dicha masificación. En tanto, la escuela sigue siendo un espacio social donde los jóvenes experimentan un momento de inflexión en sus vidas, en que definen sus proyectos en relación al mundo del trabajo, en

¹ En lo que respecta a América Latina, durante la década pasada la matrícula promedio de educación secundaria se expandió levemente de 67% a 72%, existiendo incidios de una cierta desaceleración. Esto se explicaría por la persistencia de altas tasas de repetición y deserción escolar (UNESCO, 2015).

donde el culminarla implica la elección de un plan de egreso basado en ciertas aspiraciones que determinará el curso posterior de los itinerarios laborales.

Aún así este proceso de asunción de conocimientos socialmente valorados se produce en un marco de debilitamiento de la calidad educativa del nivel medio, en que algunos autores llamaron “primarización de la escuela secundaria” (Dussell, 2009). Esto sucede porque los saberes que circulan, las formas de enseñanza y su sujeto pedagógico a quien está dirigido ya no son los mismos. El deber de incluir a un nuevo sector social con menor experiencia escolar obligó a revisar los contenidos de la trasmisión, así responder a las problemáticas específicas de estos sectores juveniles (Dussel, *et al.*, 2007).

Estas mudanzas pueden ser observadas analizado la implementación de las políticas de terminalidad educativa llamadas a fortalecer la obligatoriedad, algunas institucionalizadas y otras desarrolladas en el marco de la gestión de cada centro educativo. La mayoría están dirigidas hacia sectores que poseen carencias y trayectorias educativas de fracasos escolares. Estos jóvenes al abandonar sus estudios, en su mayoría pasaron a formar parte de una población marginal con destino precario y sin expectativas de movilidad a corto y largo plazo.

En este escenario, la terminalidad aparece como una especie de amparo para los que no “estudian ni trabajan” [2]. En general, estos programas se apoyan a una concepción de formación que estima la adquisición de competencias transversales tanto para vida ciudadana como para los retos del mundo del trabajo. La escolarización, de esta manera, se presenta como uno de los principales mecanismos disponibles para contener e incluir a la población juvenil excedente.

En este artículo, el objetivo será analizar un tipo de ofertas de re-escolarización. Más específicamente el programa educativo implementado por la articulación entre los centros educativos para adultos, primarios (CEBAS) y secundarios (CENS), con los

² Según las cifras de SITEAL, la población argentina que se encuentra en años de escolarización pero no dentro del sistema educativo y que a su vez es económicamente inactiva, para el año 2011 es del 11,89%. Y si lo separamos por franja etaria, para el rango entre los 15 a 17 años de edad este porcentaje es del 8,4%, mientras que para el corte entre 18 a 24 años llega al 13,33%. Además si sólo tomamos el 30% inferior en cuanto a niveles de ingreso, los porcentajes aumentan, para la primera franja (de 15 a 17 años), llega al 10,69% y para segunda (de 18 a 24 años) pasa a establecerse en 19,91 %.

centros educativos destinados para la capacitación de oficios (CCT) [³]. Analizaremos la percepción de los educadores en referencia a los aspectos del proceso de formación en la construcción de sociabilidades para el mundo del trabajo de esta franja de alumnos.

Los postulados de las programas de reinserción educativa aparecen como un modo de re-incorporar a los sujetos dentro sistema escolar y laboral. Nuestra hipótesis afirma que los mismos son parte de las políticas de gubernamentalidad, que pretenden minorar los conflictos sociales que puedan presentar los des-institucionalizados (jóvenes que no estudian ni trabajan), y promover prácticas que provoquen ciertas sensibilidades a fin de preparar sujetos autorregulados (suscitar conocimientos y motivaciones para que los alumnos puedan manejarse dentro de las reglas del mercado de trabajo). Estas prácticas por un lado facilitan la “soportabilidad de la vida” y por otro estructuran modos socialmente diferenciados de “percibir y percibirse”, siendo ambos objetivos necesarios para suturar –con más o menos éxito– las grietas que puedan aparecer en el proceso de aceptación de la desigualdad social y material (Scribano, 2009).

En esta línea, se señala que las políticas educativas aparecen como un engranaje en la formación de mecanismos de la dominación trabajando diferencialmente sobre las poblaciones, interviniendo bajo una “asistencia territorializada”. Son mecanismos que neutralizan el conflicto por medio de la focalización y la descentralización a escala local y el autocontrol comunitario. Trabajan en las percepciones a través de un sistema pedagógico diferencial, que procura contener a los sujetos, re-elaborar percepciones y preparar una fuerza juvenil adecuada a las condiciones materiales y subjetivas que del mundo laboral.

Para explorar específicamente la relación entre configuración de sociabilidades y conductas, modos gubernamentales de educación y formación para el trabajo se propone examinar a través de entrevistas en profundidad la percepción de los directores escolares, en tanto administradores cotidianos de la oferta de formación llevada adelante

³ Estas modalidades educativas formales están dirigidos a adolescentes aunque no excluye a las poblaciones de adultos mayores. En el caso de los Centros Educativos para Jóvenes y Adultos Primarios (CEBAS) pueden concurrir mayores de 14 años que han repetido grados de primaria. Mientras que a los Centros Educativos secundarios (CENS) la mayoría cuenta entre 16 y 24 años (pueden inscribirse luego de cumplir 16 años mientras hayan repetido dos veces el primer año del secundario). Los centros educativos destinados para la capacitación de oficios (CCT) pueden asistir mayores de 14 años que incluye los que estén cursando el CENS o el CEBA.

por los CCT de re-escolarización y formación en oficios en articulación con los CENS y los CEBA de la provincia de Mendoza (Argentina). Para este fin, se decidió encarar un diseño metodológico ligado a tradición cualitativa, construyendo datos de manera flexible, priorizando la opinión de los sujetos que protagonizan las prácticas seleccionadas.

Así en el marco de una investigación mayor finalizada de tesis doctoral en el 2015 [4], se realizaron distintas entrevistas a directores de tres Centros de Capacitación en la provincia de Mendoza (Argentina): uno ubicado en un barrio urbano-marginal (CCT del departamento de Las Heras - Directora N°1), otro en una zona urbana-rural (CCT de la localidad de Costa de Araujo - Directora N°2) y un último en una zona urbana-céntrica (CCT del centro de la Capital de la Provincia - Directora N°3). Elegimos realizar un trabajo de campo en estos centros porque, a pesar su heterogeneidad, los tres condensan de forma significativa en sus metas institucionales los objetivos de las políticas públicas educativas actuales. En este trabajo se utilizará las entrevistas a los directivos, por considerarlos actores claves que poseen una voz autorizada del proceso educativo. Se agregará entrevistas a dos directoras, una de un CENS de una zona urbano-marginal del Municipio de Las Heras (Directora N°4), y la otra de un CEBA de misma localidad (Directora N°5), elegidas debido a que ambas coordinan políticas de terminalidad con el CCT que se entrevistó en ese barrio. Nos apoyaremos además en los resultados de una entrevista en profundidad a una docente capacitadora del programa “Educación Media y Formación para el Trabajo” (Técnica N°1) promovido por el Ministerio de Educación de la Nación y en algunas apreciaciones de campo extraídas de la observación del funcionamiento cotidiano institucional de cada escuela.

En definitiva, se busca aportar al debate sobre la relación que se establece entre la escuela media y la desigualdad y movilidad social. Los argumentos del trabajo se desplegarán siguiendo estos apartados: Primero se indagará los objetivos de los CCT, en especial su propuesta de “educar para el trabajo” y sus posibles implicancias con las percepciones de las poblaciones vulnerables. En segundo término, se describirá la

⁴ La investigación doctoral se tituló: “La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza”. La misma fue realizada entre el 1 de abril de 2010 y el 14 de marzo de 2015 y financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina -CONICET- (Resoluciones N° 209/2010 y N° 4082/2012). Las entrevistas que aquí se presentan se realizaron en el año 2012 y 2013.

manera en que estas políticas educativas se insertan en circuitos educativos específicos y territorializados. Y en último se examinará la consecuencia de las percepciones sobre la valorización título secundario y sus atributos otorgado por las instituciones citadas.

2. LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO: HACIA LA REINSERCIÓN EDUCATIVA

Los CCT han cobrado en Mendoza relevancia como medios alternativos para reincorporar en los sistemas formales a aquellas poblaciones que presentan rezagos escolares. Además su propuesta de capacitación en oficios, los convierte en una institución escolar estratégica para vincular la educación y el trabajo en jóvenes y adultos. Su existencia está relacionada con la impronta que posee las políticas públicas de formación, las cuales apuntan a la necesidad de articular “educación, calidad, competitividad y ciudadana” (Quattrini, 2011: 110). Estas propuestas pedagógicas proponen conectar las reglas del sistema de producción con nuevos estilos de aprendizaje elaborados en función de las demandas del mercado laboral [5].

La puesta en marcha de su funcionamiento responde a una línea de descentralización administrativa, económica y de desarrollo territorial. Según los datos de la Dirección General de Escuela de Mendoza, la provincia poseía para el 2014, 79 CCT. La mayoría no conserva una estructura fija de financiamiento y para mantenerse se ven obligados a buscar ofertas de capitalización disponibles que se presentan en diferentes niveles de jurisdicción de gobierno (o en el sector privado). Varios de los directores mencionan como punto de consolidación de su oferta de cursos de capacitación el apoyo institucional del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), que financió

⁵ Martínez Boom (2003) plantea que existe actualmente un “giro pedagógico de la escuela”, produciéndose un vuelco de una escuela expansiva a otra competitiva. El nuevo paradigma educativo se establece sobre el fundamento de tres teorías sociales promovidas por los organismos internacionales y reproducidas por los ministerios gubernamentales locales: teoría de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que aconseja fomentar competencias necesarias para sobrevivir y seguir aprendiendo, apreciando sólo conocimientos mínimos, significativos y relevantes; teoría del capital humano, que establece que las habilidades adquiridas deben ser determinadas por sus resultados efectivos en el marco del mercado de trabajo; y los aportes de la psicología constructivista de corte neo-liberal, que pondera el proceso mental de construcción de aprendizaje bajo el desarrollo de una secuencialización de destrezas cognitivas, proponiendo un trabajo de significación de contenidos ligado a una gimnasia mental del alumno y no a una reflexión de procesos sociales y materiales. A lo largo de las apreciaciones seleccionadas de los formadores la huella de la impronta de estas tres teorías (en especial una cierta correspondencia entre el discurso de la teoría del capital humano y los relatos de los directores).

equipamiento y maquinarias industriales para los centros educativos. Una directora del CCT de la capital de Mendoza comentaba:

“Comenzamos a fortalecernos por el INET. Sale la ley de educación técnica profesional en el 2005 y viene el financiamiento por medio de ellos a todos los CCT. Antes nunca recibimos equipamiento... no teníamos maquinas industriales... También la programación porque nos vamos acercando a la formación profesional, en eso también hemos cambiado sustancialmente” (Directora N°3 - CCT de Capital de Mendoza).

En este periodo, en consonancia con la puesta en marcha de los planes de mejora del INET, otorgados en parte entre los años 2006 y 2007, según el relato de los entrevistados, se observa además un impacto en el contenido de la formación profesional. Este “cambio sustancial” relatado puede visualizarse en la consolidación de ofertas de cursos profesionales para puestos de oficio técnico (carpintería gastronomía, electricidad, mecánica, corte y confección, entre otros), y en la conformación de perfiles profesionales validados social y sectorialmente y certificados como formación profesional a nivel nacional. Sin embargo, la profesionalización reciente de sus cursos en algunos CCT posee la contracara de la precarización de su presupuesto: otra directora de un centro ubicado en una zona urbana-rural lamentaba no contar con fondos para “solventar” la merienda de sus alumnos.

“Necesitamos solventar desde la escuela la comida, es una jornada de doble turno y muchos chicos vienen sin comer. Hoy de eso están a cargo los docentes, ponen plata de su bolsillo...”
(Directora N°2 - CCT de Costa de Araujo)

A pesar de una cierta heterogeneidad en cuanto a su población destinataria, los CCT poseen ofertas ajustadas a alumnos con sobre-edad escolar, que provienen de fracasos escolares (por repeticiones, abandonos, embarazos, necesidad de trabajar, etc.). Estas instituciones se muestran como salidas para aquellos considerados con problemas de escolaridad, y muchas veces representados como los “no capaces; no dotados, no

disciplinados” (Romagnoli y Barreda, 2010: 12). Así, varios CCT, alrededor de 20 en toda la provincia, trabajan coordinando esfuerzos con distintos organismos para promover planes de “terminalidad educativa”. El proyecto de finalidad se realiza principalmente través de un convenio de articulación con el CENS y CEBA de su zona.

La institucionalización de este proyecto es reciente. Es por esto que la consolidación y la integración entre los CENS, CEBA y CCT todavía permanece algo difusa, ya que cada modalidad impregna sus características propias, tanto en la formación profesional como en las prácticas escolares. Y si bien, en general los alumnos cursan a contraturno en el mismo establecimiento la terminalidad y el oficio, se entregan dos títulos disociados:

“Acá el oficio y la terminalidad están desintegrados y a los chicos se les da dos títulos separados, cuando debería ser un único certificado” (Directora N°2 - CCT de Costa de Araujo).

“A pesar que nuestros alumnos cursan la terminalidad del secundario a la mañana, yo no tengo incidencia ni en las planificaciones ni en los contenidos, solamente estoy a cargo de la disciplina porque no hay directivos del CENS en la escuela” (Directora N°3 - CCT de Capital de Mendoza).

Aun teniendo en cuenta la escasa articulación en temas centrales que hacen a la pedagogía (como son las planificaciones, los contenidos conceptuales o la disciplina) se observa dos aspectos en común reconocidos por los entrevistados: la presencia de un sujeto compartido y el consenso de educar para el trabajo. Con respecto al primer punto una docente del curso de “Capacitación para la articulación de Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Profesional” (CAEJAF) comentaba sus apreciaciones sobre la articulación:

“Lo difícil es unir las riquezas de las dinámicas de los CEBA, CENS y CCT, el combinar los talleres con la formalidad o el disciplinamiento de la formación de secundaria, es decir, trabajar

para que dos metodologías se enriquezcan. Hay que salir de la tradicional escuela que enseña... Nuestro curso trataba de reflexionar las muchas maneras de entender la articulación... Una cosa que se habla en el material que se dictó es el sujeto compartido, porque cuesta entender que es el mismo sujeto él que va a una escuela y que va a la otra, es la misma persona... Una de las articulaciones más representativas es la que se está desarrollando en el municipio de Godoy Cruz. Ellos comienzan porque había chicos de 16 o 17 años en la calle que no podían entrar al CENS, porque tenían menos de 18 años, entonces lo que hacen es inventar un aula especial de secundario para estos chicos, articulado con el CCT, que estaba muy cerquita. La idea era que en vez de hacer el octavo y noveno en un año como lo hace cualquier CENS, hacerlo en dos años, entonces darle un poco de materias básicas y el oficio. Y cuando terminaban salían con el oficio y dos años aprobados del secundario” (Técnica N°1 - Docente Capacitadora del Programa CAEJAF).

Desde las oficinas estatales se pretende avanzar en el proceso de la articulación a través de la caracterización de un sujeto compartido y de responder a una definición de un servicio educativo alejado de la escuela tradicional. Es decir, un sujeto abstraído, según la capacitadora, por su condición social y etaria, representado como joven “que no estudia y no trabaja” o como “jóvenes en situación de calle”, que poseen una performance educativa leída desde el déficit (“porque no les da para insertarse en la formalidad del sistema secundario”) [6]. Y ante esta caracterización la articulación llama a encontrar (o “inventar”) metodologías acertadas para esta población, como son los servicios alternativos o el dictado sólo de materias básicas acopladas a la formación de un oficio.

⁶ En las investigaciones dirigidas por Rogmanoli sobre los jóvenes de la provincia de Mendoza que concurren a estos circuitos escolares (CENS, CEBA y CCT), se observó cómo los profesores y los directores naturalizaban a través de sus hábitos (entendidos como esquemas de percepción y apreciación) la similitud entre categorías de “alumnos pobres” y “alumnos lentos”; o “entre alumnos desescolarizados” (que abandonaron el colegio) y “alumnos delincuentes” (Romagnoli y Barrera, 2007: 4)

El segundo consenso que se establece entre todas las instituciones es la tarea de promover una oferta educativa formal que proporcione una capacitación que responda efectivamente a los requerimientos de ingreso del mundo laboral (Quattrini, 2011). El mercado, regulador por excelencia de las capacidades de la fuerza de trabajo, señala el norte a seguir de los proyectos educativos. El desafío ahora es incrementar el rendimiento educacional en los jóvenes, fortalecimiento y recreando habilidades previas ya obtenidas en los procesos extra-educativos a fin de que ellos logren a largo plazo materializarlas en competencias laborales.

Atrás de los argumentos sobre la profundización e inversión de las habilidades de la fuerza de trabajo se encuentra los fundamentos de la teoría del capital humano [7]. Esta perspectiva afirma que hay ciertas habilidades que quedan sin registrar y que se acumulan en inversiones anteriores, principalmente en educación, formación en el trabajo y salud (Schultz, 1983). Además considera que no todos los sujetos están dotados por igual en cuanto a sus atributos y conocimientos, es decir en cuanto a su capital humano. De aquí se infiere el consejo moral de invertir en aquellas habilidades que ya se posea y por las cuales se puedan constituir como herramienta para hacer la diferencia en la competencia mercantil. Por otra parte las capacidades también pueden deteriorarse si se encuentran ociosas, –por ejemplo el desempleo daña las habilidades que han adquirido los trabajadores–, siendo necesario para que esto no suceda alcanzar una conducta activa, y así obtener niveles básicos empleabilidad.

El enfoque aquí planteado entonces estima potenciar las condiciones de productividad de los pobres (concretamente mediante su capacitación e incorporación a roles económicos). Mientras que su horizonte conceptual es mayor, puesto que implica una (re)valorización de las energías físicas y psíquicas, cognitivas y afectivas disponibles en esta fuerza de trabajo, entendidas ahora como “capitales” (Quattrini y Seveso, 2016: 139).

⁷ Gary Becker (1983) definía al capital humano como un “stock inmaterial imputable a una persona” o una “inversión de algo intangible, pero acumulable y posiblemente utilizable en un futuro”. Este “stock inmaterial-intangible” incluía todas las propiedades humanas de la fuerza de trabajo, no sólo el nivel de educación, sino también la posibilidad de colocar en acción productiva un vasto rango de habilidades y capacidades. Entendiendo por capacidad la potencia para el desarrollo de los “procesos mentales superiores”, que encierra atributos como la memoria, el pensamiento y lenguaje. Y por habilidad a la forma en que se operacionaliza dichos procesos, los cuales se manifiestan en las diferentes conocimientos acumulados, que permiten a su poseedor desarrollar eficazmente diversas actividades económicas.

Sin embargo, subsiste el problema del déficit de educativo que poseen algunas poblaciones. Para la teoría, quienes no logran alcanzar los niveles formativos básicos exigidos precisarán de la asistencia social. Pero esta no será estipulada para generar una cierta equiparación, sino más bien, para contrarrestar una serie de riesgos y conflictos sociales que puedan generarse a partir de la carencia material de estas poblaciones. En este sentido Foucault aclara que esta racionalidad gubernamental se establece para garantizar niveles mínimos de subsistencia, asumiendo inversiones en salud (preferentemente), y en educación, para poder mantener a una masa de trabajadores medianamente empleable sólo si las necesidades económicas lo requieren. Esta población será “una especie de población flotante infra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (Foucault, 2007: 247).

Asimismo, en los hechos, las posibilidades de contratación de esta mano de obra flotante estarán vinculadas a las características y los momentos de los mercados locales. Estos se encuentran fraccionados de acuerdo a empleos de calidad y diferenciados por espacios donde se promueve distintas exigencias. No obstante en la mayoría de los segmentos se privilegia trabajadores con mayor formación educativa, excluyendo a quienes abandonan sus estudios secundarios (Miranda, 2006). Y pesar de que existen ciertos requerimientos generales, por el grado de segmentación productiva y socio-ocupacional, para el caso de estos jóvenes, el mercado les designa de manera general un “perfil laboral”, ligado a una serie de virtudes y disposiciones socio-motivacionales ya constituidas (Salvia, Andreia De Souza, Schmidt, Sconfieza, Van Raa, 2006). Así los cuerpos juveniles son valorados por su mayor resistencia física al desgaste, su mejor adaptabilidad a las condiciones adversas y por su plasticidad para aprender al realizar tareas, fortalezas que los hacen una mercancía que promete una mayor soportabilidad a las largas jornadas de trabajo (Pérez Islas, 2012). Al respecto, algunos directivos comentan sus estrategias de vinculación con el mundo empresarial proponiendo lo que consideran un “perfil laboral posiblemente empleable” para estas poblaciones:

“Como experiencia piloto, tenemos el oficio de auxiliar en minería. Estamos conectados con la Dirección de Minería y con las empresas mineras... En esa vinculación hablamos con el empresario y le preguntamos cómo le gustaría, qué operario quiere y nosotros lo preparemos con el perfil profesional que el empresario disponga, así el alumno tenga una gran posibilidad... También nos gustaría, como meta, que los alumnos realicen micro-emprendimientos, pero la realidad es muy dura, a lo mejor podemos ayudar al 20% o al 10% en insertarlos laboralmente” (Directora N°3 - CCT de la Capital de Mendoza).

“Cuando vos hablas de articular de educación y trabajo ya te miran desde el lado mercantilista. Y ni hablar de que cuando se habla de economía solidaria y le pones el acento a los microemprendimientos, te dicen que estás haciendo, economía de pobres para pobres. Entonces todo lo que es inserción laboral es pecado, meterte en una empresa que te explota, es esa concepción mercantilista del trabajo. Cuando vos hablas de educación y trabajo... de analizar lo que pretende el mercado laboral, te dicen no, como el mercado laboral le va a decir a la educación lo que tiene que hacer...” (Directora N°4 - CENS de Las Heras).

Lo que aparece en las narraciones de varias entrevistas es la preocupación de generar estrategias de “conexión” institucional con los sectores empresariales regionales. Allí se observa como los formadores se apropian del discurso de “formar para trabajar”. Esta apropiación los lleva a preparar sus modalidades educativas en relación a lo que consideran como un perfil de joven profesional competente, pretendiendo habilitar en ellos un conjunto de destrezas, experiencias y valores en concordancia con lo “que quiere y le gusta” el mundo de los negocios. De aquí se desprende el diagnóstico social de estas políticas y la propuesta de salida al problema de la marginalidad que poseen para esta franja etaria: se formula un proceso de formación que produzcan individuos

con capacidades eficaces de acuerdo a las señales registradas del mercado, que en definitiva se establecen en función de las percepciones de los propios formadores.

Pero esta propuesta no está asegurada por la promesa del mercado formal, por lo que aparece otra: la de apostar en la capacidad de convertirse en personas (micro) emprendedoras de su propio capital. Se visibiliza una educación que forma en la autogestión e invita a desarrollar habilidades sociales y técnicas para que los alumnos generen sus propios negocios. Sin embargo, se reconoce que los efectos productivos pueden no ser tan efectivos –solamente se ha podido “insertar” un sector mínimo de la población–, cuestión que recarga aún más la responsabilidad de los sujetos por sus “inversiones”. De esta manera, se le asigna al joven el compromiso y la incumbencia sobre la resolución de su situación socioeconómica, atribuyéndole a su cargo la planificación de su vida laboral. De modo que la posibilidad alcanzar una cierta movilidad ya no es solamente del resultado de un derecho, sino del fruto de una decisión racional adecuada, en lo que respecta a su correspondiente adquisición y disposición de competencias que lo hagan ser parte del pequeño porcentaje exitoso de la población.

Para que estas prácticas promuevan la inclusión, los alumnos deberán alcanzar no sólo conocimientos específicos de determinados oficios, sino aprehender a manejarse como si fuese una empresa y de responder con sus actitudes a los requerimientos y a los signos cambiantes del mercado. Y para lograr esto último existe una serie de sensibilidades para el trabajo que deberán incorporar, como el “esfuerzo, la perseverancia, el emprendimiento, la capacidad de resolver problema”, etc. Al respecto una directora comenta:

“La escuela empieza a formar... por ejemplo en gastronomía, que lo tienen que tener puesto el uniforme, a aprender a obedecer órdenes, tratar de ser ordenado, el respeto hacia la otra persona... entonces tratamos de ir formándolo de una forma integral... tienen que ser puntuales, responsables...” (Directora N°3 - CCT de la Capital de Mendoza).

“Con nuestra asesora pedagógica logramos que los profes aprendieran a planificar por proyectos. Muchos de estos proyectos eran más de tipo social que productivos, pero después también tuvimos la idea que desde las materias pudieran responder a las necesidades que planteaba la producción de un vivero que tenemos en la escuela. Nosotros queremos educar para el mundo del trabajo desde un empleo público, y el problema es que la organización de la escuelas para nada responde hoy a la organización de una empresa del mundo del trabajo. La escuela quedó como doscientos años atrás, y la empresa avanzó. Frente a habilidades que encontramos necesarias para el mundo del trabajo, como la proactividad, la escuela es cómo que va descuajeringada. La escuela tiene mucho camino que andar y de trabajar en los perfiles de ingresos” (Directora N°4 - CENS de Las Heras).

El avance de la educación para el trabajo –aunque “retrasada” según una entrevistada– comienza a impactar en el diseño curricular y específicamente en algunos contenidos educativos (“buscando que las materias respondan a las necesidades que plantean los proyectos productivos”). Además sobresale en las declaraciones de los directores una sobrestimación de la formación de las “cualidades socio-motivacionales” de los alumnos –a veces en desmedro de las cualificaciones generales–. Esto produce ciertas mutaciones en la forma en que los procesos educativos se dirigen hacia las capacidades y sensibilidades de los estudiantes. Al igual que las demás habilidades, estas exigencias quedan categorizadas en forma de taxonomías sociales generadas y reproducidas por el poder de clasificación de la escuela (se observa binomios tales como responsabilidad/irresponsabilidad, obediencia/liderazgo, puntualidad/impuntualidad), e incorporadas gracias a la repetición de prácticas internas. Al respecto nuestros entrevistados referían a acciones que van desde la regulación de la presentación social de la persona (“adquirir el habito del uniforme”), sobre el carácter y la conducta (“tratar de ser ordenado” o “mostrarse como proactivo”) o directamente sobre la participación en experiencias propias del trabajo (“participar de proyectos sociales y productivos”).

Así se pretende el cometido de incorporar el mundo social del trabajo en un estado práctico, promoviendo enseñanzas desde situaciones significativas laborales. En tanto que se trabaja en la regulación de las percepciones de un buen alumno-trabajador, ajustando para la resignación y la soportabilidad de las posibles condiciones y sociales que deberán asumir en el mercado que les toca. Es decir, se tensiona las percepciones buscando preparar a los sujetos para reconocer estímulos externos relevantes (como son los perfiles laborales del sector gastronómico o del trabajo en el vivero) y constituir grados de compromiso corporal/emocional con esos estímulos (asumiendo la obediencia hacia las otras personas, la puntualidad, etc.). Asimismo procura reproducir y hacer aceptable en lo cotidiano de la escuela, prácticas que luego se demandarán en el mundo del trabajo armadas bajo la auto-responsabilización (como el involucramiento, la proactividad o la responsabilidad). Para observar con más precisión los efectos que actúan como mecanismo que ayuda a la soportabilidad de la designación de su destino e impactan sobre la percepción, se puede examinar las observaciones de una directora sobre la preferencia de la propuesta curricular por parte de los alumnos:

“A los chicos no le gusta la escuela, no le gusta estudiar, entonces los papás los mandan a aprender un oficio. Hay algunos que les gusta trabajar con las manos, que lo traen incorporado y quieren venir acá y vienen” (Directora N°4 - CENS de Las Heras).

Estas percepciones de los formadores confluyen en formas de ver el mundo que van configurando y naturalizando las aspiraciones de los jóvenes. En esta narración las pretensiones de los empleos están relacionadas con ocupaciones que requieren trabajar “con las manos”, en tanto que la justificación de la elección es elaborada a partir de una representación moral del re-escolarizado: lo traen “incorporado y les gusta” y por eso eligen concurrir a este tipo de trayecto formativo. La escuela entonces aparece como un espacio de recompensa el desarrollo de ciertas competencias y la manifestación de ciertas necesidades, a la par que frustra y castiga otra. Lo que se oculta detrás de la incorporación de estas virtudes socialmente aceptadas, es el efecto de la reproducción de la división social del trabajo que sigue produciendo la institución escolar al proponer una preparación diferencial, fortaleciendo las habilidades corporales adquiridas en los

itinerarios y las trayectorias sociales de los alumnos. Esta correspondencia entre relaciones de producción y las relaciones que se establecen en la educación hace recordar a los postulados polémicos de Bowles y Gintis (1985), quienes afirmaron que la educación reproducía la estructura jerárquica de las ocupaciones a partir de la formación de saberes diferenciales, los cuales influyen en la impronta del carácter y las identificaciones de clase. Si bien estos autores otorgan poca importancia en su análisis a las resistencias de los educadores a la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista, puede observarse aquí, en cierta concordancia con ellos, ya que el modelo de entrenamiento social y productivo presentado re-imprime las pautas de diferenciación de la estructura de clase en las percepciones de los alumnos. Lo que aparece aquí es una habilitación a una escuela de formación para el trabajo para sectores vulnerables en el desarrollo y la identificación de habilidades más “manuales”, dibujando una división social entre trabajadores con destrezas mínimas y poco valoradas y trabajadores con capacidades cognitivas e intelectuales a las que difícilmente se logrará acceder.

3. EL RÉGIMEN PEDAGÓGICO DIFERENCIAL PARA LOS ALUMNOS DE EXTRA-EDAD

Los alumnos de los sectores vulnerables a menudo se encuentran agobiados por restricciones económicas que los encierran en el presente. Para la mayoría de ellos, el tiempo es una privación, no una posesión. Inclusive, por su condición necesitan más tiempo para adquirir capitales necesarios para mejorar su rendimiento escolar. Por lo que la dimensión económica y su condición social aparecen como un determinante en la decisión del estudiante de considerar un tiempo para la escuela. La propuesta de los CCT –ante estas limitaciones– es sugerir una oferta educativa más “pragmáticas” que presente una adecuación más directa con los tiempos que deja utilizable el mundo precario en el que se exponen estas poblaciones.

De lo anterior se infiere que la decisión de los alumnos de extra-edad de concurrir a estos tramos educativos no se encuentra totalmente librada al azar. Dentro del abanico de opciones que tienen, puede catalogarse como una anticipación razonable elegir a un CCT, CEBA o CENS como medio para lograr la finalización educativa. Si se considera la opinión de los entrevistados, la incursión y la elección de los alumnos de las

instituciones analizadas de concurrir a estos trayectos no fue por el prestigio ni la calidad educativa que se brinda, sino más bien justificada por la presión de que la oferta aparece como la “última” posibilidad para escolarizarse y concluir los estudios. Una directora describía su apreciación sobre el proceso y los motivos de elección de la terminalidad de parte de esta franja de alumnos:

“A muchos los traen los papás porque tienen problemas en la escuela, los tienen que cambiar de escuela, entonces para que no pierdan el año, o pierdan tiempo en la calle, vienen acá. Muchos también tienen problema sobre todo de conducta, no han terminado la escuela por la falta de contención, por la falta de padres. La mayoría son problemas de conducta que no se han adaptado, y esto que le ofrecemos es distinto...” (Directora N°1 -CCT de Las Heras).

El transitar por estos circuitos escolares no fue una decisión tomada por los alumnos, sino diversas variables confluyeron para que “el circuito” los seleccione a ellos (porque son “sus padres quienes los traen por problemas de contención y de conducta”, debido a que son “expulsados de otras instituciones”). La opción, por lo tanto, de ingresar a estos tramos, está más relacionada con una estrategia de sobrevivencia y de aceptación del mandato de la escolarización –presionada a veces por los vínculos familiares–, que con una capacidad plena de elección de cada joven. De esta manera, emerge una diferencia entre los mecanismos de selección y elección que se aplican en cada unidad escolar. Así en los escenarios educativos, con sus respectivos mecanismos de selección, fortalecen la conformación de itinerarios educativos heterogéneos que distribuyen diferencias cognitivas y “mantienen” a los jóvenes en espacios sociales segregados. En el caso de este circuito escolar, el mismo está pensado para “ofrecer algo distinto”, es decir, para incorporar a un segmento de estudiantes “que no se han adaptado” y que necesitan ser integrados y “contenidos” [8] dentro de los marcos institucionales adecuados.

⁸ Se encuentra presente en el discurso de los docentes el lugar de la escuela como un espacio de contención. El significado de “contener” es usado de manera diferente en cada institución escolar de acuerdo al grupo sociocultural al que atienden. En general, es asociado al sostén afectivo del alumno, a la búsqueda de un disciplinamiento acorde con los valores familiares y a la comprensión de situaciones de desintegración social. Tiramonti (2011), en sus estudios, afirma que el significado del concepto se alejaba de la alusión del despertar el interés de los alumnos en relación a los saberes y conocimientos impartidos.

Las escuelas contribuyen a convalidar las distancias sociales que se reproducen en los modos de habitar la sociedad hoy, proponiendo regímenes pedagógicos diferenciados en función de distintos circuitos educativos. La directora del CEBA de Las Heras explica lo que es para ella las características académicas de los CEBA, los CENS y los CCT:

“La forma de enseñar que tenemos los CEBA, los CENS y los CCT tiene otras variantes, es más personalizado, es otro tipo de atención. Acá los profesores no son catedráticos, son docentes que van acompañando, es otra forma. Vamos adecuando los conocimientos a los alumnos... Me dijeron la otra vez, ustedes le permiten todo, se las hacen fácil, pero yo no sé donde está la gracia de la secundaria en hacerla tan difícil..., ah soy excelente profesor pero repiten y apruebo a la mitad, pero si sos tan excelente tendrías que aprobar al 150 por ciento, porque seguramente aprendieron más de lo que vos le enseñaste. Yo creo que estamos ubicados en una idea distinta de educación y lo importante que tenemos en esto es una territorialización del conocimiento, vos estás en el territorio” (Directora N°5 - CEBA de Las Heras).

A través de la reflexión de la directora se puede observar como la incorporación a la escolarización de algunas poblaciones se logra a partir de la implementación de una política educativa diferente en cuanto a las exigencias en las capacidades. En esta línea se advierte aquí como se “adecuan” los conocimientos a la situación académica de los alumnos, como se les permite una serie de facilidad para completar el cursado o como se les propone un modo de enseñanza personalizado. De lo que se trata, entonces, es de generar una adaptación curricular y priorizar conocimientos mínimos (sobre aspectos puntuales observados anteriormente como las cualidades –los cuidados personales preferentemente–, la lectura y la escritura), a fin de adecuarlos y volverlos instrumental en función de las características cognitivas y subjetivas de esta franja social.

Y de alguna manera, la oferta educativa de los CCT “territorializa” el conocimiento, lo circunscribe en base a las dimensiones sociales, geográficas y subjetivas de segregación en que se encuentran insertas las sociabilidades de los sujetos. En vez proponer una educación que tienda a igualar ciertos patrones de conocimientos básicos, reproduce las desigualdades de origen y refuerza entre las clases espacios de formación (o fragmentos) bien alejados y ajenos entre sí (Tiramonti, 2011). De esta manera, la lógica educativa y social fragmentaria proyecta no sólo distintos modos de formación de capitales culturales, habilidades intelectuales y competencias actitudinales, sino que además profundiza la conformación de universos que poseen expectativas de futuro laboral, formas de percepción y sociabilidades y sensibilidades totalmente divergentes entre sí. El resultado es un sistema pedagógico –o “una idea distinta de educación”– con formas de aprendizaje, evaluación, acreditación y contenidos organizados que terminan consolidando en las comunidades posiciones, condiciones de clase y formas de movilidad social preestablecida en el espacio social pre-educativo.

4. VALORIZACIÓN DE LOS ATRIBUTOS DEL TÍTULO SECUNDARIO DE LOS CCT

En definitiva, la efectiva acreditación del título secundario configura las posibilidades objetivas de estos jóvenes y los habilita en el tránsito de determinados segmentos del mercado de trabajo, aunque no garantiza su inclusión en empleos de calidad. Además la valorización del logro de su obtención genera implicaciones en las percepciones sobre sí mismos y en referencia a su movilidad educativa y sus posibilidades presentes y futuras en el mundo del trabajo.

Poseer un diploma secundario se ha convertido en criterio de selección básica para la entrada y la permanencia en los puestos de trabajo. Esta credencial se impone como un mecanismo de clasificación social aceptado tanto por los empleadores como por la sociedad en general. La mayoría de los selectores coinciden que para acreditar cierta idoneidad en determinados oficios y puestos operativos se necesita como requisito mínimo la incorporación y aprobación de los doce años de escolaridad (Filmus, *et al.*, 2001). En este sentido, el título escolar confiere un cierto status social que sirve como referencia para manejarse en el mercado de trabajo.

Sin embargo, el incremento de la escolaridad de la población ha producido una cierta devaluación de los certificados educativos. Esta desvalorización a su vez ha provocado una incongruencia entre las viejas expectativas de movilidad social que generaba la obtención de acreditación del secundario y las oportunidades efectivas de inserción laboral, e incluso un incremento en la sobre-educación de los sujetos que ocupan los puestos generales y medios del mercado de trabajo (Miranda, 2006).

La metáfora de la fila laboral propone una breve explicación sobre las consecuencias que produce el fenómeno de la sobre-calificación. El acceso a un empleo dependerá de la posición que los oferentes ocupen en la fila de oportunidades de cada puesto de trabajo que ofrece el mercado. Claro que las características y la conformación de las ocupaciones no sólo dependerá del nivel educativo alcanzado por los postulantes sino también de una compleja serie de variables tales como la pertenencia de clase, la edad, el entorno social, el género, la experiencia laboral, etc. (De La Garza Toledo, 2012). La educación sería uno de los rasgos primordiales que los empresarios consideran relevantes para la contratación de personal y el certificado escolar brindara indicios sobre el costo de formación que tendrá que asumir el empleador para el desarrollo adecuado del trabajo (Miranda, 2006). Pero cuando aparece una situación de sobreoferta de jóvenes con estudios medios, las deliberaciones del mercado tienden a escoger a quienes poseen estudios superiores o hacia aquellos que demuestran experiencias sociales y laborales competentes para el tipo de ocupación a seleccionar, restringiendo la importancia del diploma. En estas condiciones, podría esperarse que los jóvenes de los sectores vulnerables que logren completar la educación media sólo se beneficien en alcanzar otro lugar en la “fila” de espera de los empleos disponibles o acceder, en el mejor de los casos, a empleos “juveniles” con bajos salarios y formas precarias de contratación. Al respecto la directora del CCT de Las Heras comentaba la experiencia de búsqueda de empleo de uno de sus alumnos:

“Acá terminan el secundario. El Rubén que salió abanderado, y tiene título secundario y está trabajando como recolector de basura, ha mandado currículum en todos lados, tiene unas notas hermosas y no consigue trabajo. Él tiene el oficio de soldadura,

pero hoy en día como está la cosa yo creo que la salida es enseñarles de a poquito a emprender ellos” (Directora N°1 - CCT de Las Heras).

Esta percepción de los efectos del mercado da cuenta de la aceptación de las lógicas expulsivas y selectivas por parte de los encargados de promover la ilusión de la movilidad social en los jóvenes. La respuesta institucional ante la desintegración es apelar en última instancia a la autogestión de los individuos enseñando las dificultades que presenta ser parte del trabajo formal. Asoma así un estado de resignación a la creciente competitividad, y de soportabilidad al proceso constante de demostración e inversión de credenciales, habilidades y perfiles actitudinales. Para el caso de jóvenes de la franja socioeconómica menor, sus hábitos y sus comportamientos, incluyendo sus gestos y emociones que se inscriben en la vida práctica de su cuerpo (en la conciencia y en la materialidad), los excluye del mercado.

Estos jóvenes poseen en su presentación, como diría Goffman una especie de “identidad social virtual” (conjunto de estereotipos que se contraponen a la identidad social real) en la que se le atribuye una serie de propiedades apriorísticas que los vuelven extraño a los demás y los convierten en menos apreciable para el mercado, en alguien con atributos estigmatizantes (Goffman, 2000). Estas propiedades quedan inscriptas como “marcas exteriores permanentes” encarnadas en una parte del cuerpo –en especial en la cara– y operan como un signo de imputación de la interioridad del sujeto, es decir como señales que la sociedad busca para poder revelar y decodificar un tipo de identidad. Un ejemplo en este sentido son los efectos que produce la competencia “buena presencia”, en tanto generadora de las primeras impresiones evaluadas en los trabajos (Quattrini, 2016). Esta competencia está ligada a las características que posee el rostro de los postulantes y de las construcciones sociales que se establecen a partir del involucramiento de este. La demanda de la presencia en ocasiones genera un desprestigio o un rechazo sobre las características corporales de estos sectores juveniles, imponiendo un orden social de interacción que marca, desacredita e inhabilita a los cuerpos para la aceptación social. Las dos directoras de los centros educativos de Las Heras comentaban la exposición ante las prácticas segregatorias de sus alumnos y las dificultades que poseen para percibirse valorados en el mundo del trabajo.

“Los chicos que han ido a realizar las pasantías a otros lugares que no fuese la escuela, lo más fuerte me parece para ellos fue entrar en un mundo desconocido y ser reconocidos y valorados en ese mundo. Así como hay gente que no ha sido capaz de sostenerlo... Sobre todo los del barrio nuestro que siempre tienen el temor de no ser reconocidos” (Directora N°4 - CENS de Las Heras)

“Yo les digo que vayan a buscar trabajo lo mejor presentado que pueden. Lo que pasa es que la presentación en muchos casos termina, cuando vos das la dirección de un barrio marginal, y decis soy del tal barrio, ya te miran mal. Eso es una estigmatización del lugar, y si sos del tal lado, tal cual” (Directora N°1 - CCT de Las Heras).

Goffman (2000) aclara que existen atributos del estigmatizado pueden presentarse en forma visible y difícil de ocultar (a quienes poseen este carácter los llama “desacreditados”). Mientras otros estigmas son llevados “como un especie de secreto”, manejados hábilmente para evitar el descredito social (quien alcanzan esta capacidad son considerados por el autor como “desacreditables”). Y es en el contacto “frente a frente” donde se expone el peligro de que los otros identifiquen estos secretos. Como señala, es en la experiencia con el trabajo (ya sea en pasantías o entrevistas laborales) el momento donde se visibiliza el “temor” por el reconocimiento o el desprestigio. Es ahí donde los jóvenes se sienten en “exhibición”, debiendo llevar un control de sus sensibilidades y de sus imágenes, logrando mantener una cara que sea de “utilidad” para sostener la impresión que exige la trama de la interacción de la búsqueda de empleo (Quattrini, 2016). Y no sólo deberán responder –o ocultarse– de las evaluaciones de su imagen corporal (de su vestimenta y su porte), sino también una identificación residencial que pueda registrarse en su identidad social virtual. El habitar en zonas o barrios geográficamente “peligrosos” conforman signos que influyen en la percepción estigmatizante de su perfil laboral. De tal modo que estas marcas, quedan inscriptas tanto en lo corporal (en el lenguaje, la apariencia, en los modales, tacto, rostro), como

en el tipo de título secundario y en la escuela que lo certificó, transformándose este último otro clasificador de clase social y en un regulador de expectativas.

El título, por lo tanto, no vale más de lo que valen sus poseedores, y al hacerse más frecuente, al volverse accesible para los re-institucionalizados, es decir para gente “que no posee valor social” o “para los que son mirados mal”, pierde su valor en el mercado de las certificaciones. Por lo que pesa sobre los alumnos un reconocimiento cognitivo de “ubicarlos” en tanto poseedor de una identidad particular relacionada a una formación devaluada. Al elevar los requisitos educacionales en diferentes planos, tanto en lo cognitivo como en lo actitudinal, y al cambiar las exigencias sobre los perfiles laborales juveniles, sumado un proceso de prestigio social que viven las poblaciones vulnerables, se produce para estos alumnos un alejamiento de las posibilidades de entrada y una desconexión más profunda con el mundo del trabajo formal. La segmentación del título por clase social y las apreciaciones de la sociedad sobre el alcance de los logros educativos podrían terminar engendrando en las percepciones un proceso de aceptación y naturalización de las limitaciones en las aspiraciones posteriores al cursado escolar.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de los cambios sucedidos en la escuela secundaria actual, la misma no ha perdido su impronta regulativa en los procesos de formación de percepciones de los jóvenes. A diferencia de otros momentos, donde su modo de clasificación tendía más a diferenciar entre los incluidos escolarmente y los excluidos (homogenizando en ciertos aspectos a los primeros), hoy la escuela, por su mandato de obligatoriedad, se encuentra dirigida a toda la población. Su propuesta pedagógica ya no se restringe solamente a sectores con tradición escolarizada, sino que la misma comienza a pensarse en función de las características de un nuevo actor pedagógico: jóvenes que provienen de hogares con menos experiencias escolares, des-institucionalizados y golpeados por la crisis de pauperización. El problema, sin embargo, es que esta propuesta aún no logra romper con los procesos de fragmentación y segregación económicos y sociales.

En este sentido la elección de cursar la terminalidad de estos jóvenes y de concurrir a estos circuitos educativos no se establece de pura casualidad, sino más bien esta

afianzada en un marco normativo de enclasmiento de trayectorias. Así la propuesta de educación para el trabajo de estas instituciones educativas no puede ser analizada sin el contexto de desigualdad social profunda donde se practica y sin el proceso de circunscripción y “territorialización” de determinados conocimiento y modos de sociabilidad de los grupos sociales.

El alcance de la construcción de aspiraciones laborales y educativas de los estudiantes queda coartado, entre otras cuestiones, por sus vivencias previas a la escolarización, por los modos de formación dirigidos hacia ellos y por las apreciaciones cognitivas que se establecen sobre sus logros y capacidades (incluyendo estimación sobre sus cuerpos y emociones). En este sentido se puede observar, atestiguando las narraciones de los directores de los CCT, que los re-escolarizados manifiestan una mayor tendencia a la búsqueda del trabajo inmediato que a inclinarse por proyectar estudios superiores y una predisposición a fortalecer las competencias básicas para los puestos operativos de trabajo (por ejemplo aquellas competencias relacionadas con la utilización de “sus manos”). Mientras que sobrellevan en sus títulos escolares imputaciones desvalorizantes que operan como marcas corporales, la cuales terminan repercutiendo en sus posibilidades de empleabilidad en el mercado formal. De tal forma, se observa cómo algunos sectores juveniles quedan sometidos social y silenciosamente a un proceso de regulación de modos de percepción, expectativas, resignaciones y soportabilidad, a partir de circunscribir espacios diferenciales de formación pedagógica donde se gestan limitados proyectos de vida laborales y educativos.

Así las capacidades se configuran jerárquicamente en función de un régimen de distancia establecido por el mercado y reproducido por la escuela. El desafío por delante es contribuir a una educación integral que apueste no sólo a la inclusión escolar de estos sectores, sino a la promoción de saberes más democráticos que quiebren con la lógica de la formación de una fuerza de trabajo con una “empleabilidad diferencial” preparada subjetiva y cognitivamente sólo para determinadas competencias poco estimadas. Un camino posible es seguir analizando con más precisión los procesos de reproducción de la dominación y los puntos de engranaje de los artefactos de poder (en este caso los del campo de la educación), para encontrar fugas que puedan funcionar como medios de reparación y de reconocimiento social para los castigados y estigmatizados socialmente.

6. BIBLIOGRAFÍA

Becker, G. (1983). *El capital Humano*. Alianza Universidad de Textos, Alianza Editorial, Madrid.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, Madrid, pp. 169-198.

Cimientos (2008). La educación ARGENTINA EN NÚMEROS. Documento N°1. Cimientos Fundación para la igualdad educativa.

De La Garza Toledo, E. (2012). “El Trabajo no clásico y la ampliación de los conceptos de la Sociología del Trabajo”. *Revista de Trabajo*, año 8, núm. 10. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires.

Dussel, I. (2009): “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”. *Revista de Política Educativa*, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, año 1, núm. 1.

Dussel I.; Brito A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana, Buenos Aires.

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Aula XXI Santillana, Buenos Aires.

Foucault, M., (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France, 1978-1979*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Goffman, E. (2000). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Miranda, A. (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. FLACSO, Buenos Aires.

Pérez Islas, J.A. (2012). “La nueva valorización de la fuerza de trabajo juvenil”. *Clase N° 13. Curso Jóvenes, educación y trabajo. Nuevas tendencias y desafíos*. FLACSO, Buenos Aires.

Quattrini, D. y Seveso, E. (2016). “Sostener la cara. Indagaciones sobre la presentación social de jóvenes beneficiarios de programas de empleo”. *Revista Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*. Universidad de Guadalajara. Vol. 23, núm. 67.

Quattrini, D. (2016). “Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales y Cinde. Vol. 14, núm. 2.

Quattrini, D. (2015). “La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza”. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

Quattrini, D. (2011) “Estrategias biopolíticas sobre la población: ¿nuevas formas de segregación?: los Centros Educativos de Capacitación para el Trabajo”. *Paralaje. Revista de Filosofía*. Núm. 7.

Romagnoli, C. y Barreda, A. (2010). “Educación y reproducción de la desigualdad: políticas y prácticas educativas en el neoliberalismo”. Biblioteca Digital de la UNCuyo. Mendoza. Argentina.

Romagnoli, C. y Barreda, A. (2007). “Estado, políticas educativas y elecciones escolares: La democracia educacional jaqueada”. *Primera Jornadas Nacionales de Investigación Educativa – Segunda Jornadas Regionales - Sexta Jornadas Institucionales*. Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 3 y 4 de mayo.

Salvia A.; Andreia De Souza D.; Schmidt S.; Sconfieza M.E., Van Raa V. (2006). “Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?”. *Tercer Congreso Nacional de Políticas Sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Schultz, T.W. (1983). “La inversión en capital humano”. *Educación y Sociedad*. Volumen 8, núm. 3.

Scribano, A. (2009). “A modo de epílogo. ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?”. En Scribano A. y Figari C. (comps.), *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s)* (pp. 141-151). CLACSO-CICCUS, Buenos Aires.

SITEAL (2012). Argentina Perfiles de Países. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_argentina.pdf

Tiramonti, G. (2011). “Educación Secundaria Argentina: Dinámicas de Selección y Diferenciación”. *Cad. Pesqui.* Vol.41, núm.144.

UNESCO (2015). “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015”. UNESCO-CEPAL. Santiago.

* * *

Diego Quattrini es Doctor en Ciencias Sociales, mención Sociología (Universidad Nacional de Cuyo/Argentina). Becario post-doctoral del Conicet (CIT Villa María). Investigador del CIES (Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos), del GESSYCO (Grupo de Estudios Sociales sobre Subjetividades y Conflicto) y de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba). Email: diegoquattrini@gmail.com