


Movilidades espaciales y formación para el trabajo en la escuela secundaria. Experiencias juveniles en las Actividades de Aproximación al mundo laboral y a los estudios superiores (ACAP) en la Ciudad de Buenos Aires

Spatial mobilities and job training in secondary school. Youth experiences in the Activities for Approaching the world of work and higher education (ACAP) in the City of Buenos Aires

Silvia Alejandra Tapia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires, Argentina

 <https://ror.org/03cqe8w59>

stapia@sociales.uba.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-0106-7023>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-480>

Recepción: 15 Agosto 2025

Revisado: 13 Noviembre 2025

Aprobación: 29 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Desde el enfoque de las movilidades, con un abordaje cualitativo para la construcción y análisis de los datos empíricos, se abordan las experiencias de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal, con diferentes orientaciones y localizadas en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). A partir de su participación en las ACAP, durante los años 2022 y 2023, es posible reconocer que la formación para el trabajo es percibida por los y las estudiantes desde particulares relaciones entre lo escolar, lo laboral y las (in)movilidades que aquí se propone identificar como *movilidades de formación desde lo corporal, de circulación y accesibilidad urbana, y de vínculos formativo-educativos*. Se advierte acerca de las tensiones y articulaciones con los contextos escolares, barriales y vinculares que surgen a partir de la asistencia a tales espacios, en tanto analizador relevante de la relación entre escuela y trabajo.

Palabras clave: educación secundaria, formación para el trabajo, movilidades espaciales, accesibilidad urbana, experiencia escolar.

Abstract

From the perspective of mobility, using a qualitative approach to construct and analyse empirical data, this study addresses the experiences of young students from state-run secondary schools with different academic orientations and located in working-class neighbourhoods of the Autonomous City of Buenos Aires (Argentina). Based on their participation in ACAPs, during 2022 and 2023, it is possible to recognise that job training is perceived by students through particular relationships between school, work and (im)mobilities, which we propose to identify here as *training mobilities* from the body, urban circulation and accessibility, and training-educational bonds. Attention is drawn to the tensions and articulations with school, neighbourhood and relational contexts that arise from attending such spaces, as a relevant lens for examining the relationship between school and work.

Keywords: secondary education, job training, spatial mobility, urban accessibility, school experience.

1. Introducción

Durante los últimos diez años, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina, se han impulsado diversos cambios vinculados con la forma y organización del régimen académico y el diseño curricular en el nivel secundario. Así, el proceso iniciado con reformas políticas como la *Nueva Escuela Secundaria* (2014), profundizado con la implementación de la *Secundaria del Futuro* (2017) y *Secundaria Aprende* (2024) -que retoman lineamientos introducidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, entre otros antecedentes normativos- ha tenido repercusión tanto en las propuestas educativas de las escuelas, como en las experiencias de sus estudiantes.

Bajo la impronta del gobierno de derecha representado por la alianza partidaria Cambiemos, dichas políticas estuvieron orientadas por los supuestos de modernización, innovación y adaptación de la escuela secundaria a la sociedad actual, en particular, a las demandas del mercado. Para ello, se centraron en que las y los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales y competencias personales como la autonomía, la creatividad o la autoestima (Speziale, 2018; Gluz y Kesler, 2024; Feldfeber et al., 2024).

Asimismo, introdujeron cuestionamientos a este nivel educativo, entre los que se destaca la pregunta en torno a la posibilidad y el alcance de que la escuela forme para el trabajo (Levy y Reboredo, 2024). Al respecto, distintas investigaciones han explorado, fundamentalmente en escuelas técnicas, el vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo ya sea desde propuestas institucionales o, en menor medida, desde las experiencias de las y los estudiantes, bien como su incidencia a futuro o las desigualdades que las atraviesan (Jacinto et al., 2020).

Cabe señalar las indagaciones que refieren a los *dispositivos específicos de formación para el trabajo* (Jacinto et al., 2020), como las pasantías o prácticas profesionalizantes, en su mayoría correspondientes a la modalidad técnica, que se centran en la relación entre la escuela y el sistema productivo a partir de la presencia de las y los jóvenes en los lugares de trabajo, como empresas u otras organizaciones (Jacinto y Dursi, 2010; Fernández, 2020; Pozzer y D'Andrea, 2022). Esos análisis han considerado los alcances y limitaciones de tales dispositivos para generar nuevos saberes, pero también sus efectos no deseados o sus implicancias en términos de derechos laborales (Maturó, 2018).

De acuerdo con Jacinto (2013), abordar la formación escolar para el trabajo en la escuela secundaria desde la noción de *saberes para el trabajo* excede el vínculo escuela-empresas. En cambio:

[...] debe propiciar el análisis del significado del trabajo en toda su extensión y no solo de sus rasgos “técnicos” u “organizativos”, sino desde sus bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas, desde la identificación de los posibles recursos para el trabajo hasta la comercialización y distribución de los productos derivados del trabajo (p. 53).

Entre las discusiones referidas al vínculo entre educación y trabajo, en 2021, el Ministerio de Educación de la CABA resolvió la aplicación de las *Actividades de Aproximación al mundo laboral y a los estudios superiores* (en adelante ACAP) “que los y las estudiantes transitan poniendo en juego los contenidos y capacidades establecidos en el Diseño Curricular, junto a personas y entidades externas a la escuela, y que refieran a situaciones genuinas del mundo laboral” (GCBA, 2021, p. 2). Su implementación, destinada a estudiantes de quinto año de escuelas secundarias, de gestión estatal y privada, se sitúa en el Ciclo Orientado, etapa que prioriza aprendizajes que articulen distintas disciplinas y, a la vez, profundicen saberes específicos de la orientación.

En uno o dos itinerarios anuales, con carácter obligatorio y evaluación, las ACAP tienen formato presencial, pero *fuera del edificio escolar* (GCBA, 2021). Deben realizarse en ámbitos distintos al escolar: la educación superior, el cultural/comunitario, el sector público o productivo (privado o público). Durante dos semanas, requiere trasladarse a cada organización en transporte público¹, por cuenta propia y en el horario escolar.

En dos proyectos se analizaron las movilidades espaciales vinculadas con salidas educativas, recreativas y culturales en la escuela secundaria. Aun cuando no estaba contemplado en los objetivos, las ACAP emergieron como una experiencia significativa para las y los estudiantes. Por ello, interesó explorar: ¿qué experiencias educativas transitan estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal del sur de la CABA al participar en las ACAP? ¿qué características presentan tales actividades según las y los estudiantes? ¿Qué tipo de movilidades espaciales emergen en vínculo con tales experiencias? ¿De qué manera, desde la perspectiva juvenil, tales movilidades se relacionan con la formación para el trabajo? ¿Qué similitudes, tensiones y diferencias encuentran entre lo escolar y la experiencia formativa de las ACAP?

Con un abordaje cualitativo para la construcción y análisis de los datos empíricos, se analizan las experiencias de estudiantes de dos escuelas secundarias de gestión estatal -con diferentes orientaciones y localizadas en barrios populares de la CABA- al participar, en 2022 y 2023, en ACAP destinadas a la formación laboral y la educación superior. Se identifican los tipos de movilidades espaciales vinculadas con tales propuestas, así como las tensiones y articulaciones con los contextos escolares, barriales y vinculares que surgen a partir de la asistencia a tales actividades, en tanto analizador relevante de la relación entre escuela y formación para el trabajo.

El artículo se organiza de la siguiente manera: primero, se plantean brevemente los aportes del *enfoque de las movilidades* para abordar experiencias educativas. Luego, se describe la estrategia metodológica desarrollada y se presentan los resultados donde se distinguen *movilidades de formación desde lo corporal, de circulación y accesibilidad urbana, y de los vínculos formativo-educativos* a la luz de la participación estudiantil en las ACAP.

2. Acerca del enfoque de las movilidades (escolares)

El *nuevo paradigma de las movilidades* (Sheller y Urry, 2006) se propone como herramienta analítica que establece la mirada sobre las (in)movilidades, al mismo tiempo como enfoque y como objeto de estudio (Zunino Singh, Giucci y Jirón, 2017). Explora el modo en que las movilidades e inmovilidades conforman y atraviesan las instituciones y prácticas sociales de la vida cotidiana:

El trabajo dentro del nuevo paradigma examina diferentes modos de movilidades y sus complejas combinaciones: desplazamientos de cuerpos de personas; movimientos físicos de objetos; viajes virtuales a menudo en tiempo real trascendiendo las distancias; circulación comunicativa a través de mensajes entre personas; y viajes imaginarios (Sheller y Urry, 2018, p. 2).

La propuesta es estudiar cómo se vinculan, en distintas escalas y direcciones, las movilidades de personas, objetos, información, imágenes, recursos, entre otros, junto con las inmovilidades, los habitares o fricciones. Interpretar procesos sociales, culturales, económicos y políticos a partir de las tensiones y vinculaciones entre tales (in)movilidades, materiales o simbólicas, forzadas o elegidas, cercanas o distantes, efectivas o potenciales. Y, a su vez, interpela aspectos de los fenómenos que pasan desapercibidos por abordajes más estáticos, movilizando lecturas analíticas y conceptualizaciones de distintos campos y disciplinas. Brooks y Waters (2023) destacan:

Como concepto, el de «movilidades» (...) se ha vinculado progresivamente a las ideas relacionadas con la educación: el aprendizaje ya no se considera estático y localizado (encerrado en aulas y salas de conferencias), sino que abarca diversos movimientos: grandes y expansivos, más mundanos y todo lo intermedio (p. 1).

Se cuestiona la mirada estática sobre la cotidianidad escolar para entender la escuela como *espacio poroso* (Waters, 2017), parte de múltiples redes y conexiones. Vínculos que suponen flujos y circulación de estudiantes, docentes, contenidos, insumos y saberes, dentro y fuera del edificio escolar. De ahí que interesa indagar el modo en que las ACAP intervienen en esta trama de relaciones.

Parto de comprender que las (in)movilidades en la escuela no se limitan a identificar la relación entre viviendas y establecimientos escolares -aunque también sean relevantes-, como ha sido mayormente abordada en los pocos estudios que abordan esta temática. En cambio, entiendo que se entrelazan en las trayectorias escolares juveniles, en sus tensiones y conexiones, desde los movimientos migratorios y residenciales en busca de mejores opciones educativas, las modalidades y limitaciones para llegar y salir de los establecimientos, moverse y habitar aulas o espacios comunes de los edificios escolares, la circulación de contenidos y saberes en formatos híbridos, hasta las posibilidades y dificultades de realizar viajar dentro y fuera de la ciudad (Tapia, 2025).

3. Metodología

En este artículo se presentan resultados de dos proyectos finalizados² que siguieron una estrategia metodológica cualitativa para la construcción de datos empíricos vinculados con las experiencias educativas de jóvenes estudiantes. En tanto método interpretativo, que considera la perspectiva de los actores, “la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Vasilachis, 2009, p. 7).

Con el interés de conocer las experiencias estudiantiles en la cotidianidad escolar, el trabajo de campo se implementó en 2 establecimientos de gestión estatal. Ambos situados al sur de la ciudad, en las comunas 4 y 9, área de mayor vulnerabilidad sociourbana, donde la presencia de escuelas secundarias estatales y de modalidad no técnica o artística es baja (Abelenda, Canevari y Montes, 2016; Di Virgilio y Serrati, 2019). Realizado en dos etapas, entre agosto y diciembre de 2022, la Escuela 1 y entre septiembre y diciembre de 2023, la Escuela 2, se seleccionaron establecimientos con características diversas como tamaño edilicio, ubicación y orientaciones. En cada escuela se realizaron: observaciones participantes y no participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes del último año escolar -de distintas orientaciones y de los turnos mañana (TM) y tarde (TT) (ver Tabla I)-, entrevistas formales e informales con referentes de cada institución y de las ACAP. Aquí se analizan las entrevistas con estudiantes, así como los registros de las salidas vinculadas con las ACAP.

Tabla I
Cantidad de jóvenes entrevistados/as por escuela y orientación

Orientación	ESCUELA 1 (Año 2022)		ESCUELA 2 (Año 2023)	
	Cs. Sociales (OCS)	Cs. Naturales (OCN)	Turismo (OT)	Economía y Administración (OEyA)
Entrevistas estudiantes	TM: 4	TM: 5	TM: 5	TM: 7
	TT: 5	TT: 6	TT: 5	TT: 1

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas, con una duración aproximada de una hora, se llevaron a cabo dentro del edificio escolar, previo consentimiento informado, preservando anonimato y confidencialidad (aquí se utilizan seudónimos). Se indagó acerca de: relaciones entre lo escolar y las movilidades migratorias, residenciales y urbanas familiares y personales; recorridos en la escuela y cambios entre establecimientos; accesibilidad física y simbólica a los establecimientos escolares; ritmos institucionales, uso y circulación por sus espacios; participación en paseos pedagógicos y viajes de estudio. Relaciones con personas adultas y pares, dentro y fuera del edificio escolar. Viajes de egresados y antecedentes de prácticas vacacionales familiares. Significaciones en torno al viajar, al

tiempo libre, lo vacacional y lo turístico. Fueron analizadas a partir de los aportes del *análisis temático* (Braun y Clarke, 2006), utilizando como soporte el software Atlas.ti 7.

En las entrevistas, las ACAP son nombradas como “*capacitaciones*” o “*pasantías*”. En la Escuela 2, en la OEyA se registraron actividades en distintas áreas de empresas de residuos, mantenimiento urbano, accesorios de moda y bancos. En la OT, en el TM, ACAP sobre marketing turístico en predio estatal del GCBA y en el TT, organizado por un instituto privado de formación terciaria, clases presenciales e itinerarios guiados por puntos turísticos de la ciudad. En la Escuela 2, las y los jóvenes de OCS rememoraron una ACAP en una agencia estatal de la CABA orientada a cuestiones urbanas y en la OCN, nombraron los talleres *Habilidades para el futuro* (HPF), asociados a las ACAP. Encuentros, mencionados por estudiantes de todas las orientaciones, desarrollados por el Ministerio de Educación del GCBA en la Universidad de la CABA, donde recibieron capacitaciones sobre proyectos a futuro, empleabilidad y educación financiera y digital.

4. Movilidades de formación para el trabajo

A partir de la participación en las ACAP, es posible reconocer que para las y los estudiantes la formación para el trabajo es percibida desde particulares relaciones entre lo escolar, lo laboral y las (in)movilidades. De dicho análisis se distinguieron analíticamente -desde el diálogo entre el corpus empírico y las herramientas conceptuales- tres dimensiones identificadas como *movilidades de formación desde lo corporal, de circulación y accesibilidad urbana, y de vínculos formativo-educativos*.

4.1 Movilidades de formación desde lo corporal

La formación para el trabajo plantea para las y los estudiantes una tensión respecto de la posibilidad de aprender en la escuela secundaria las herramientas necesarias para la inserción laboral. En este punto, desde su perspectiva esto se vuelve posible al dejar de estar sentados en el aula y movilizar sus cuerpos fuera del espacio escolar que se registra como fijo, inmóvil, desconectado del “mundo real”.

Como señala Cresswell (2010) las movilidades se vinculan con el movimiento físico, la posibilidad de trasladarse entre diferentes lugares, pero también las representaciones y significaciones compartidas en torno a aquellas, así como la misma experiencia y práctica corporizada de esos movimientos. En ese sentido, siguiendo a Büscher, Urry y Witchger (2011), del análisis de lo narrado por los y las jóvenes, la atención al cuerpo se vuelve relevante: desde la posibilidad de permanecer, habitar y trasladarse entre diferentes localizaciones, como la escuela y las organizaciones formadoras, y el modo en que generan diversos sentires, deseos y saberes.

Al iniciar las ACAP advierten que contaban con poca información respecto del porqué o para qué de tales actividades que implicaban dejar el edificio escolar inesperadamente:

Fue como medio, todo así de la nada, era obligatorio, no nos pagaban y como que todos, tipo, nos asustamos. Eso fue lo que pasó (...) salir del ámbito del colegio y tipo saber que íbamos a estar con otra gente, que era ajena al colegio, y que no sabíamos que íbamos a hacer y nosotros tipo estábamos obligados a ir (Macramel, Escuela 1, OCS).

Tras haber asistido a las ACAP y a los talleres de HPF, las y los jóvenes identifican que sus objetivos se centran en acercar a las personas jóvenes al ‘*mundo del trabajo*’, a la ‘*vida real*’. Ámbitos que se manifiestan en sus entrevistas como separados y por fuera de lo vivido en el contexto escolar:

Era como una semana estar fuera del ambiente del colegio, estar como que en un ambiente de la vida real. La realidad está pasando cuando nosotros estamos acá. Entonces, como que esta bueno, o sea, a mí me gustó esa primera ACAP que tuvimos. (Felipe, Escuela 2, OEyA).

Yo creo que en lo de las pasantías hablaban más del futuro de nosotros y acá [*en la escuela*] bueno, son los temas de la materia como para aprobar todo y pasar (Maitén, Escuela 1, OCS).

La atención al futuro desde las experiencias estudiantiles ha sido un tema de preocupación al abordar la escuela secundaria, entre otros abordajes, desde las prácticas cotidianas (Hirsch, 2020), las expectativas según condición de clase (Boquin, 2022) o la relación entre imaginarios de la vida postescolar y las desigualdades educativas (Santos-Sharpe y Núñez, 2022). Entre las y los entrevistados -aun cuando hay quienes trabajan actualmente- predomina la idea de que la formación en las ACAP, al vincularse con herramientas para el trabajo, consiste en prepararse para enfrentar desafíos a futuro.

En la relación entre los contenidos escolares y lo aprendido en las ACAP se observan dos posturas casi opuestas en las entrevistas. Por un lado, aun cuando pueden observarse contenidos relacionados con la orientación, para un grupo de jóvenes las ACAP no tienen vínculo con lo abordado en la escuela, “*No servía para el colegio*”, e incluso, perjudican la continuidad en las tareas o exámenes. Como consecuencia, no encuentran en ellas una oportunidad de aprendizaje en el presente asociado a lo escolar:

Está bueno porque aprendes cosas nuevas y por ahí te sirve para el día de mañana, pero lo que tiene es que te desvía mucho de lo que es el colegio, o sea, las materias y todo se te acumula, porque los profes tipo te perdonan hasta un punto nomás y ese mes que también fue un mes entero en el banco (Vanina, Escuela 2, OEyA).

Al implementar las ACAP, los medios de comunicación locales y los sindicatos docentes señalaron conflictos y malestares entre actores del nivel central, docentes y estudiantes. En sus publicaciones destacaron las tensiones en el modo en que las ACAP fueron planificadas, el tipo de tareas ofrecidas en esos espacios, sobre todo en sus inicios, o la falta de continuidad entre el dictado de las materias escolares y los contenidos aprendidos en esas instancias (López Vila, 2023; López y González, 2023).

En contraste, las ACAP son mencionadas por otros como una “*muy buena experiencia*” y como instancias de aprendizaje debido al tipo de tareas realizadas o al trato recibido en las organizaciones. Un aspecto destacado es la posibilidad de aprender ligada a la acción de *salir* del edificio escolar:

Aparte que es un cambio gigante de ambiente de estar en la escuela, que es el establecimiento en sí, a estar en un espacio libre, ver cosas nuevas, aprender nuevas cosas viendo y experimentando es muy divertido [...] yo me divertí, por eso disfruté mucho lo que eran las ACAP, a mí me encantaron (Ariana, Escuela 2, OEyA).

Creo que cambias el ambiente de lo que es la clase porque no solo estás sentado y vos estás explicando. Es más, están todos viendo, contás cosas, cada uno pregunta. Y capaz a los chicos no les interesa mucho si vos se los das para leer en un celular, que cuando los llevas y los hacés ver, los hacés vivir esa parte y les contás todo lo que fue en la historia (Jazmín, Escuela 2, OT).

Finn (2017), al abordar las movilidades en la educación superior sugiere evitar lecturas binarias de lo móvil/inmóvil, de eventos puntuales o de gran envergadura como la migración educativa internacional. En cambio, siguiendo a Adey (2009), entiende las movilidades como multisensoriales y corporizadas, y destaca las que son cotidianas y significativas para los y las estudiantes. En este caso, al apreciar desde los sentidos nuevos saberes en lugares de trabajo en lo que estos se producen, ya sea en una empresa o en un recorrido en la ciudad.

Ese movimiento puede encontrarse en una propuesta lúdica, en un aula, que invita a mover el cuerpo, a jugar y divertirse, como rememora una entrevistada respecto de un taller de HPF:

La de ayer también estuvo buena. Al principio me aburrí porque tipo yo quería hacer algo y estábamos sentados escuchando, pero después tipo empezamos a ... como para romper el molde. La chica, era psicóloga, nos dijo, tipo, vamos a hacer el juego como PH [*programa de televisión argentino*], ‘yo hago una pregunta y los que se sienten identificados se paran’ (Macramel, Escuela 1, OCS).

En la ACAP del turno tarde de la OT, el movimiento se plantea como un recorrido turístico. De lo propuesto por la organización para mostrar el trabajo de los y las guías turísticos, una de las jóvenes resalta:

Era divertido, conocí muchísimo (...) salía del trabajo y de la nada me tenía que ir a Recoleta, salía del trabajo y me tenía que ir a Palermo, salía del trabajo y me tenía que ir a La Boca, de la nada. Siempre me moría de frío, pero era divertido, estaba bueno porque capaz sí había ido a todos los lugares a los que fuimos, pero nunca me había interesado preguntar en dónde estábamos en realidad. Entonces fue muy bueno, fue interesante (Jazmín, Escuela 2, OT).

James y Williams (2017) destacan el modo en que los aprendizajes que suponen la salida y vuelta al aula favorecen la adquisición de saberes a largo plazo, dado que facilitan la comprensión de ciertos procesos y se vuelven memorables para las y los estudiantes. En las entrevistas tal propuesta formativa habilitó un movimiento asociado a un disfrute tras recorrer, ver, estar y (re)descubrir áreas de la ciudad que conocían por primera vez, en las que circulan habitualmente o ya visitadas en salidas escolares.

4.2 Movilidades de circulación y accesibilidad urbana

En las entrevistas se registró que participar de las ACAP supone para las y los entrevistados la necesidad de atravesar desafíos vinculados con sus modos de transitar y apropiarse de distintos sectores de la ciudad en la que residen y estudian.

Desde las perspectivas subjetivistas de la accesibilidad en la vida cotidiana urbana, el lugar de las experiencias, las prácticas y significaciones son relevantes para comprender el punto de vista de los actores respecto de sus movilidades y accesos a actividades, servicios o lugares. También considerar las condiciones diferenciales, tanto materiales de infraestructura urbana, como los marcadores sociales de género, edad, lugar de residencia, nacionalidad, entre otros, como dimensiones que inciden en dicho acceso y en el modo en que es vivido por distintos grupos sociales (Mansilla, 2017).

Como señalan Brooks y Waters (2023) “el viaje forma parte de la educación del joven como cualquier otro aspecto de su día a día” (p. 2). Participar en las ACAP supone un desplazamiento hacia distintos puntos de la ciudad para llevar adelante esas prácticas. En las escuelas estudiadas, como sucede en la mayoría de las salidas que efectúan, los traslados se realizan en transporte público.

Verónica es preceptora de quinto año de la Escuela 2 y referente de las ACAP en esa institución. Durante las observaciones, en una entrevista informal con ella, reflexiona respecto del movimiento que habilitan las ACAP a las y los jóvenes de esta escuela:

La mayoría son de zona sur ‘no quieren moverse del barrio’ ‘no conocen el centro’. Habla de las ACAP, ‘está bueno, tienen que moverse, tienen que viajar’, ‘les da herramientas’. ‘Al principio se resistían’ (...) ‘Cuando salen se portan bien y participan’, me comenta. ‘Van por sus propios medios, se acompañan’ (Notas de campo, 06/09/2023, pasillo de primer piso, Escuela 2).

Las ACAP plantean múltiples espacios a los que las y los estudiantes deben asistir. Deben trasladarse fuera del barrio en el que se sitúa el establecimiento escolar, al que suelen llegar caminando, en ómnibus ya conocidos y skates, bicicletas o motos. Al referirse a las distancias desde sus hogares y los tiempos de viaje, desplazarse entre puntos lejanos de la ciudad o por la mañana muy temprano, es vivido en ciertos casos como un obstáculo dentro de la rutina escolar:

E: y qué tiene esto que remarcaste bastante de ‘es en La Boca, el otro es cerca de Puerto Madero’ ¿Qué tiene que sean en esos lugares?

e: son muy lejos, muy lejos. Y a nosotros eso nos molesta, es muy lejos. Nos tenemos que levantar, ponerle, a las 6 de la mañana, tomar un colectivo específico a esa hora para llegar puntual, porque sino, si nos tomamos el otro llegamos impuntual y así ¿entendés?

E: ¿cuánto tiempo les llevó llegar?

e: una hora y media, ponele, de viaje. Que, si la haces en el día no es nada, pero si lo haces a las 6 de la mañana es mucho, mucho y más a unos chicos que son como... nos dormimos en el colectivo (Andrea, Escuela 1, OCS).

Como señalaron informantes claves en ambas escuelas, y se advirtió también en las entrevistas, en sus tiempos libres las y los estudiantes y sus familias no suelen salir de los barrios en los que residen o estudian. Por ello, en algunos casos, puede tratarse de la primera vez que se dirigen a esos destinos o las primeras experiencias de viaje sin compañía de personas adultas. Situaciones que provocan temor, especialmente al ubicarse fuera de las zonas habituales o familiares. Ante tales situaciones, como una forma de apoyo mutuo, establecieron puntos de encuentro en la puerta de la escuela o paradas de ómnibus para viajar en grupos pequeños:

E: El tema era el trayecto. Tenías que tomar 2 colectivos más o menos, para volver y para ir te llevaba uno

E: ¿y cuánto tardabas más o menos?

e: y una hora y media fácil. Con lo que tardaba el colectivo se te hacía eso (...) nosotros nos organizamos, cada uno se tomaba el 4, ponele, yo me lo tomaba en [calle], me lo tomaba al 4 y por ahí uno venía desde [calle] y así íbamos levantándonos y después llegábamos todos juntos (Maitén, Escuela 1, OCS).

En cambio, en otros casos, la obligación de trasladarse se percibe como la oportunidad de conocer mejor la ciudad o aprender a viajar sin supervisión:

Personalmente a mí me gustó porque es como que si yo un día entro a trabajar en una empresa es como que, obviamente, no me van a mandar un micro escolar para que me lleve hasta allá, es como que aprendés a movilizarte (Ariana, Escuela 2, OEyA).

Está bueno porque ahí vas aprendiendo más que nada lo que es la responsabilidad, porque si algún día llegas a tener un trabajo, si yo que vivo acá en [barrio] me tengo que ir a Paseo Colón, voy a tener que hacer eso que hice durante 3 días, lo voy a tener que hacer todos los días a la misma hora. Y nada, y ya ir practicando de ahora la veo bastante bien, bastante perfecto. No lo veo mal (Pablo, Escuela 1, OCN).

De este modo, al asistir a las ACAP se obtendría mayor conocimiento acerca de cómo viajar en un futuro laboral. Así, para quienes viven en estos barrios aprender a trabajar supondría, entonces, saber trasladarse de forma autónoma hacia el centro de la ciudad, donde se ubicarían los posibles trabajos que parecen vislumbrar las y los entrevistados, en lugar de los barrios en los que estos residen.

4.3 Movilidades de los vínculos de enseñanza y aprendizaje

Jirón, Imilan, Cortés-Morales y Figueroa (2025) destacan la relevancia de las múltiples relaciones que supone observar las (in)movilidades de personas, lugares, materialidades, afectos y escalas que introdujo el nuevo paradigma de las movilidades. De acuerdo con tales autores, considerar las experiencias subjetivas deviene relevante para comprender cómo se conectan y se afectan entre sí personas, así como ideas y sentires.

Como se distingue en las secciones anteriores, de la participación en las ACAP emergen diversas (in)movilidades que articulan y producen, desde los cuerpos y sentires, encuentros con personas adultas que presentan nuevas maneras de compartir conocimientos y saberes en distintas locaciones, en este caso, para la formación laboral, que movilizan, a su vez, los modos de significar las formas de enseñar y aprender.

De acuerdo con lo que relatan las y los jóvenes, sus experiencias varían en cada organización, pero en general subrayan la atención recibida como parte del proceso de aprendizaje. Destacan el ofrecimiento de alimentos en el desayuno, “*nos esperaban a veces tipo así con medialuna y café y eso, lo cual, tipo me sorprendió*” (Romina, Escuela 2, OEyA) o de regalos a modo de recordatorio, que potencian una imagen del buen trato recibido y facilitan la permanencia en estos nuevos entornos.

Ese buen trato lo identifican en la amabilidad, pero también en la manera en que las y los referentes de cada organización, en base a sus conocimientos prácticos, estaban dispuestos a enseñar a partir de relatar sus tareas cotidianas y su forma de trabajar en cada puesto. Jacinto y Dursi (2010) en una investigación con estudiantes de escuelas secundarias de distintas orientaciones, en el Área Metropolitana de Buenos Aires, identifican que las pasantías les permitieron entrar en contacto con distintas categorías laborales y las relaciones que establecen entre ellas, así como con los tiempos y prácticas cotidianas de los procesos de trabajo. Aun cuando las ACAP suponen una menor inserción en las organizaciones en un menor período de tiempo al de las pasantías, las y los entrevistados vislumbran la posibilidad de conocer aspectos novedosos del mundo laboral a partir de aquellas.

En otros casos, se encontraron con mayor desinterés por parte de las y los representantes de las organizaciones, lo cual afectó también la percepción respecto de lo aprendido en ese ámbito:

El chico que nos había tocado nos dijo, 'a mí me chupa un huevo [no me interesa] si vienen o no, yo solo les tomo el presente y ya está', dijo, ¿viste? Y es como que te la baja cuando te dicen eso, es como que bueno, está bien (Vanina, Escuela 2, OEyA.).

Sin embargo, que las y los estudiantes movilicen o no su interés por aprender, tanto en el ámbito escolar como en el de las ACAP, puede presentarse como una vivencia personal, más allá del tipo de actividades realizadas:

E: ¿Pensás que se genera algo distinto en cómo es la relación con tus profes acá y este tipo de personas?

e: no. Porque en los dos lados, en mi caso, me puedo expresar en los dos lados, allá y acá en la escuela. Y capaz mis compañeros a veces no les interesa la charla y van a hablar, a hablar entre ellos y no escuchar a los profes y después se van por ahí a caminar (Néstor, Escuela 1, OCN).

En función de lo observado y de lo que mencionan en las entrevistas, las ACAP se caracterizan por presentar un referente que explica o muestra de qué manera proceder en determinado ámbito laboral frente a estudiantes que escuchan y responden preguntas, similar a un formato escolar tradicional de tipo expositivo dentro del aula (Seixas, et. al., 2016). No obstante, al indagar sobre posibles relaciones o diferencias entre las clases escolares y lo vivido en las ACAP, las y los jóvenes distinguen modos de enseñar en cada ámbito:

De esas ACAP lo único que hicimos fue ir a una institución y lo que más me llamó es el hecho de, lo que dije, de los buenos profesores, muy buenos profesores y la gente que se notaba que tenían muchas más ganas de enseñar, muchas más ganas de mostrarnos. No era una sensación como de que el profe viene y da una actividad y la tenés que hacer, sino era como, genuinamente te querían hablar, querían enseñarte cosas y que después te vayas sabiendo cosas, sabiendo más. Y eso fue lo que más me llamó la atención, lo que más me gustó (Bautista, Escuela 2, O. T).

Las diferencias se asocian a la formación y carácter de las personas que dictan los contenidos, los cuales repercutirían en estilos de enseñanza. Estos, a su vez, movilizan una mayor o menor atención en los temas propuestos. De este modo, ya sea por mostrar sus intereses y saberes desde las prácticas cotidianas, por mostrarse con entusiasmo o por integrar situaciones lúdicas o de movimiento, las y los jóvenes encuentran en los referentes de las ACAP y sus modos de enseñar, mayor atractivo para aprender y recordar lo aprendido.

Ahora bien, las diferencias respecto de las experiencias de estudiar y aprender dentro y fuera del edificio escolar pueden no vincularse con las características de las personas que dictan determinados temas, sino con el contexto en que se presentan esos contenidos:

E: ¿Hay diferencias en estos modos de explicar de unos y de otros?

e: Creo que por ahí no es en la manera en la que explican unos y otros, sino el contexto en el que lo explican. Porque, por ejemplo, si me lo muestra la profesora ahí en el pizarrón, yo voy a decir, 'ah, bueno...' y me voy a dar vuelta y no le voy a dar bola. Pero si la misma profesora me lo muestra al lado de la estatua, del monumento, yo voy a decir, 'ah, mirá, no sabía esta

información'. Entonces, por ahí no es tanto quién lo explica, sino en qué contexto lo explica ¿no? para mí eso hace la diferencia (Fátima, Escuela 2, O. T).

En el cambio del contexto aparece, además, un movimiento en el lugar que tienen los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, que habilita mayor o menor participación. Como se mencionó, la posibilidad de estar y recorrer lugares vinculados con los contenidos a aprender habilitaría una propuesta que es vivida con mayor interés por parte de quien está aprendiendo. Aspecto que se observa en las entrevistas de las distintas orientaciones.

Por otra parte, se indagó acerca de posibles diferencias en la relación que se establecen con compañeros/as del curso:

Cada uno seguía con su grupo. Entonces, como que no cambiaba mucho, pero sí era más libre porque nos movíamos más, pero no es como que hablábamos entre todos o cosas así. Era como normalmente es, sólo que estábamos parados (Jazmín, Escuela 2, OT).

Es como lo mismo, cada uno va por la suya, con su gente y hasta ahí (Bautista, Escuela 2, OT).

A partir de las ACAP se vislumbran distinciones en el modo en que tales actividades afectan los vínculos educativos. Las relaciones dentro del curso se registran menos movilizadas por los desplazamientos asociados a las ACAP, dado que las recurrentes divisiones entre subgrupos se mantienen y trasladan a estas experiencias. En cambio, los vínculos con quienes educan se perciben más afectados por los contextos en que se despliegan esas relaciones y las características e intereses de las personas adultas involucradas.

5. Conclusiones

De la indagación de las experiencias de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de barrios populares y periféricos de la ciudad a partir de su participación en las ACAP se identificó que tales propuestas se caracterizan por integrar múltiples (in)movilidades. Para su análisis, se establecieron tres dimensiones que se distinguieron analíticamente y que intersectan desplazamientos físicos-corporales y la movilización de significaciones y sentires en torno al moverse fuera del edificio escolar, el circular por la ciudad, respecto de los modos de enseñar y aprender, así como de las maneras en que se vinculan con otros.

Cabe destacar lo que mencionan Jacinto y Dursi (2010) al analizar los sentidos que jóvenes estudiantes atribuyen al modo en que inciden las pasantías en sus trayectorias laborales. Las autoras identifican en la escuela un *capital social institucional* para quienes proceden de hogares de bajos recursos y que encuentran en las pasantías la posibilidad de tener una experiencia laboral en un segmento del mercado al que difícilmente accederían por sus capitales sociales. En el caso de las ACAP aquí analizadas, la posibilidad de mover el cuerpo y los sentidos, trasladarse y circular por la ciudad, por otros edificios con dinámicas espaciales diferentes, denota un motivo para que las y los entrevistados valoren su participación en las distintas organizaciones, aun cuando no necesariamente hayan realizado experiencias de trabajo concretas.

Respecto del aprendizaje en estas instancias se destaca que el vínculo con el mundo laboral es percibido como necesario por las y los entrevistados. Se advirtió, en ese vínculo, que la escuela puede registrarse como un espacio inmóvil, desconectado de la vida real a la que, las ACAP, otorgarían la posibilidad de conocer. A la vez, las ACAP se presentan, en otros casos, irrumpiendo en la quietud escolar, “obligando” a salir de la escuela, hacia lugares desconocidos y lejanos, con personas desconocidas, que no inciden, necesariamente, en la conexión con nuevos saberes, ya sea escolares o laborales. Como consecuencia, más allá de lo que plantea esta política educativa, desde la perspectiva juvenil, la relación con lo aprendido en la escuela y en las ACAP se percibe más desde las distancias que desde sus vinculaciones.

No obstante, con diferencias entre los grupos de estudiantes de distintas escuelas y orientaciones, a partir de las ACAP tales jóvenes se perciben en un lugar educativo diferente. Este se relaciona con la interpelación a participar durante los encuentros, a poner el cuerpo y los sentidos en movimiento y al salir de los muros del edificio escolar o trasladarse por la ciudad -ya sea para llegar a los lugares o como parte misma de una capacitación-, a integrar conocimientos teóricos y prácticos -aspecto que se destacó en el caso de la OT al participar de circuitos turísticos urbanos-, así como por los distintos modos de vincularse con personas adultas, tanto referentes de las organizaciones como el personal de la escuela acompañante, al encontrarse por fuera de la escuela. La posibilidad de salir de la escuela, sin embargo, no solo es mencionada por estudiantes de dicha orientación, sino que es un aspecto valorado por las y los jóvenes de las distintas orientaciones al movilizar el cuerpo desde el asiento del aula, utilizar transporte público o circular por barrios desconocidos de la ciudad, aprender a moverse dentro de otros edificios con normas y regulaciones propias.

Ahora bien, puede pensarse si esta valoración de las y los estudiantes respecto de las ACAP se asocia con las escasas salidas escolares o viajes educativos que realizan durante su trayectoria escolar, con los cuales comparar sus experiencias. Es decir, más que las propuestas específicas de las organizaciones, aunque también pueden ser reconocidas por las y los jóvenes, lo que parece estar siendo valorado es la posibilidad de experimentar vivencias asociadas con las movilidades por fuera del edificio escolar, así como también con lo lúdico y recreativo en sus trayectorias educativas.

En consecuencia, el análisis desde el enfoque de las movilidades se vuelve una perspectiva que permite dar cuenta de dimensiones relevantes en el estudio de una política pública, que supone conectar a las y los jóvenes con el mundo del trabajo y la educación superior, como son las ACAP, y que deviene relevante seguir indagando, especialmente, considerando los nuevos formatos introducidos por los cambios en la normativa de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Abelenda, N., Canevari, J., y Montes, N. (2016). Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. *Población de Buenos Aires*, 13(23), 7-30.
- Adey, P. (2009). *Mobility*. Londres, Inglaterra y Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Boquin, M. S. (2022). Una mirada descriptiva sobre las expectativas de inserción laboral y/o educativa de jóvenes que egresan de la escuela secundaria. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 51-65.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brooks, R., y Waters, J. L. (2023). Student Mobilities: An Introduction. En J. Wyn; H. Cahill y H. Cuervo (eds). *Handbook of Children and Youth Studies* (pp. 1185-1197). Singapur, Singapur: Springer Nature.
- Büscher, M., Urry, J., & Witchger, K. (2011). Introduction. En M. Büscher; J. Urry & K. Witchger (eds.). *Mobile methods* (1-19 pp.). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, (28), 17-31.
- Di Virgilio, M.M. y Serrati, P. (2019). *Las desigualdades educativas en clave territorial*. Buenos Aires, Argentina: UEICEE – OEI.
- Feldfeber, M. I., Rodrigo, L., Kesler, A. E., & Pantoja, C. (2024). Educación Emocional en la Ciudad de Buenos Aires: una política pública para la individualización de los procesos pedagógicos. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 142-176.
- Fernández, N. (2020). La implementación de las pasantías en las escuelas técnicas: un estudio de casos en la provincia de Neuquén. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 30(1), 1-10.
- Finn, K. (2017) Multiple, relational and emotional mobilities: understanding student mobilities in higher education as more than ‘staying local’ and ‘going away’. *British Educational Research Journal*, 43(4), 743-758.
- Gluz, N. y Kesler, A. (2024). El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Debates em Educação*. 16(38), 1-24.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2021). Resolución N.º 3958/MEDGC/21 y Anexo.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2025). Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores. Recuperado el 06/05/2025 de <https://buenosaires.gob.ar/secundario/actividades-de-aproximacion-al-mundo-del-trabajo-y-los-estudios-superiores>
- Hirsch, M. (2020). De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. *Campos*, 21(2), 99-121.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta educativa*, (40), 48-63.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). Los nuevos sentidos de las pasantías en la escuela secundaria; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Propuesta Educativa*, 1(33), 85-93.
- Jacinto, C., Martínez, S., Fernández, N., Giampaolletti, N., Ganem, M., y Pozzer, J. (2020). Escuela secundaria y trabajo: Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016 (173-236 pp.). En D. Pinkasz; N. Montes, y F. Acosta (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los*

últimos 15 años en torno a tópicos relevantes, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento-FLACSO.

- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71.
- Jirón, P., Imilan, W., Cortés-Morales, S., & Figueroa, I. (eds.) (2025). *Movilidades transformadoras: cuerpos y territorios entretreídos desde la movilidad*. Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.
- Levy, E., y Reboredo, A. G. (2024). Educación y trabajo. Aportes para un debate en y desde las Ciencias de la Educación. *PÚBLICA. Debates en Educación*, (3), 21-27.
- López Vila, V. (2023). Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: relato de una experiencia. Actas XXVII Congreso Pedagógico UTE. Pedagogías en comunidad Lecturas, autorías, escrituras en acción. <https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/Publicacion-XXVII-Congreso-Pedagogico-UTE-2022ok.pdf>
- López, G., y González, A. (2023). Sentidos y contrasentidos de la política educativa de CABA: El caso ACAP. *Debate Público*, 13(26), pp. 87-100.
- Mansilla, P. (2017). Accesibilidad y movilidad cotidiana. En Zunino Singh, D., Giucci, G., y Jirón, P. (2018). *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Maturo, Y. D. (2018). La escuela técnica y la pasantía en empresas: Aspectos generales sobre su puesta en acto y sus efectos en las expectativas laborales de los alumnos. *Praxis educativa*, 22(1), 40-50.
- Pozzer, J. A. y D'Andrea, A. M. (2022). Prácticas profesionalizantes de secundaria técnica en contexto de pandemia: tensiones entre formatos y sentidos formativos del campo. *Entramados: educación y sociedad*, (12), 178-194.
- Santos-Sharpe, A., y Núñez, P. (2022). Desigualdades en la escuela secundaria argentina: recorridos escolares y proyecciones educativas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (74), 15-32.
- Seixas, E. P., De Araújo, M. V. P., Brito, M. L., Fonseca, G. F., y Shitsuka, R. (2016). Metodologías ativas no ensino de turismo e as práticas dos docentes. *Revista ESPACIOS*, 37(29), pp. 1-10.
- Sheller, M., y Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and planning A*, 38(2), pp. 207-226.
- Sheller, M., y Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Quid 16. Revista del Área de Estudios Urbanos*, (10).
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en CABA. *Revista de la Carrera de Sociología Entramados y Perspectivas*, 8(8), 198-229.
- Tapia, S. A. (2025). *Movilidades escolares (in) justas. Experiencias de jóvenes en escuelas secundarias de Buenos Aires, Córdoba y São Paulo*. Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- Waters, J. L. (2017). Theorizing mobilities in children's educational experiences: promises and pitfalls. En C. N. Laoire et al. (eds.), *Movement, Mobilities, and Journeys* (231-244 pp.). Singapur, Singapur: Springer.
- Zunino Singh, D., Giucci, G., y Jirón, P. (2017). *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Notas

- 1 En la web del programa se menciona explícitamente una referencia al respecto: “¿Cómo se movilizan los/as estudiantes? Los/as estudiantes se movilizan a través del uso del boleto estudiantil” (GCBA, 2025).

- 2 Proyecto PICT Inicial 'Viajes y salidas didácticas en la escuela secundaria: experiencias espaciotemporales y vinculares de jóvenes estudiantes de barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una aproximación desde el enfoque de las movilidades' (PICT-2020-SERIEA-00029). Proyecto: '(In)movilidades, recreación y espacios-tiempos escolares: experiencias de estudiantes de escuelas secundarias de barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires a partir de viajes y salidas didácticas.' (CONICET-PIBAA 2022-2024). Directora: Silvia A. Tapia.