

Horizontes laborales y orientaciones escolares

Miradas de estudiantes de nivel secundario

Work horizons and school orientations:

Perspectives of secondary school students

Mauro Victor Guzmán. *viktorm_g@hotmail.com*

Silvia Mariela Grinberg. *grinberg.silvia@gmail.com*

Eduardo Daniel Langer. *langereduardo@gmail.com*

UNPA – CONICET. Argentina

Recibido: 04/09/2021

Aceptado:

Resumen:

Se describen desde la mirada de estudiantes de nivel secundario los horizontes laborales y su relación con las orientaciones de escuelas públicas de Caleta Olivia (Santa Cruz). Se toman en consideración las características socio-urbanas de emplazamiento de las instituciones y la modalidad de sus orientaciones formativas, sea técnica o bachillerato. Se trabaja con datos obtenidos de encuestas implementadas en 2018 a 487 estudiantes de primero, tercero y último año del nivel, así como entrevistas en profundidad realizadas entre 2019 y 2020 a 24 estudiantes de último y anteúltimo año escolar.

Los resultados confirman la relación entre formación escolar y horizontes de futuro laboral más estrechas en estudiantes de escuelas técnicas que en quienes asisten a escuela de bachillerato, también observamos discursos referidos a horizontes laborales múltiples que están presentes en estudiantes de ambas modalidades. Estas perspectivas se producen en el escenario laboral del golfo San Jorge, cuya matriz monoprodutiva históricamente asociada a la extracción de petróleo presenta las características fluctuantes e inciertas del trabajo y el mercado global. Por tanto, la formación para el trabajo no deja de estar atravesada por esas tensiones e involucra aquellas que reclaman la formación de sujetos flexibles que actúen como empresarios de sí.

Palabras claves: Educación, Trabajo, Saberes, Jóvenes

Abstract:

We proposed to describe from the perspective of secondary school students the labor horizons and their relationship with the training orientations of the public schools of Caleta Olivia (Santa Cruz). It works with data obtained from surveys implemented in 2018 to 487 students in the first, third and last year of the level, as well as in-depth interviews carried out between 2019 and 2020 with 24 students in the last and third year of school. While the results confirm the relationship between school training and future employment horizons that are narrow in students from technical schools than in those who attend high school, we also observe discourses referring to multiple work horizons that are present in students of both modalities. These perspectives are produce in the labor scene of the San Jorge Gulf, whose monoprodutive economy historically associated with oil extraction presents the fluctuating and

uncertain characteristics of labor and the global market. Therefore, training for work continues to be influenced by these tensions and involves those that demand the training of flexible subjects who act as self-entrepreneur.

Keywords: Education, Work, Knowledge, Youth

Introducción

La división del trabajo en el taller (Marx, 1990), y su camino hacia “organización científica del trabajo” bajo las lógicas de producción taylor-fordista desde principios del siglo XX (Coriat, 2011; Harvey, 2000), implicaba una clara división y jerarquización entre trabajo intelectual y trabajo manual. El campo de la sociología de la educación ha estado especialmente involucrado con estas cuestiones. Entre otras, importa resaltar aquellas que se ocuparon de la formación de los futuros trabajadores y su integración al mundo del trabajo se producía gracias al *principio de correspondencia* entre la formación escolar y lo que sucedía en la fábrica (Bowles y Gintis, 1985), así como a través de *redes de escolarización* diferenciales según saberes que se imparten en relación con las posiciones sociales que se ocupa y aquellas a ocupar dentro de la división social del trabajo (Baudelot y Establet, 1975).

Ahora, el fin de siglo nos ha dejado viviendo en otro escenario no sólo en lo que refiere a la crisis del capitalismo industrial y, desde ya, la formación para el trabajo. De hecho, como ha señalado Deleuze (1996) asistimos a un capitalismo cuya lógica “ya no es de producción sino de productos (...) en que la empresa ha reemplazado a la fábrica” (p. 153). La pregunta por la educación y el contenido que esta asume o debería asumir adquiere especial vigor y se vuelve objeto de este artículo resultado de una investigación que hace eje en cómo lo/as estudiantes piensan e imaginan futuro laboral y en directa relación su educación.

En las últimas décadas, el incremento de supernumerarios (Castel, 1997), clase marginal (Bauman, 2000) o población liminar (Foucault, 2007); es decir una población que no tiene ni encuentra lugar como trabajadores ni como consumidores, constituye uno de los grandes problemas de nuestra sociabilidad en el presente (Grinberg, 2006). Ello ha puesto en cuestión precisamente esa integración al mundo del trabajo de la que aquellos estudios hablaban. En este escenario, la inserción laboral (Dubar, 2001), así como las transiciones hacia el trabajo que se han vuelto múltiples y superpuestas (Jacinto, 2010; Miranda y Arancibia, 2017) afectan particularmente a los y las jóvenes en el momento posterior a la escuela secundaria.

De manera que la tarea de educar pareciera que ya no consiste en preparar para desempeñarse en una sola profesión u oficio, sino en producir sujetos que puedan formarse a sí mismos constantemente a fin de desenvolverse en tantos lugares como les sea posible a lo largo de sus vidas (Grinberg, 2013). Enmarcados en estos debates nos preguntamos acerca de las perspectivas de los y las estudiantes del nivel secundario sobre sus trabajos a futuro y las relaciones con el contenido de las orientaciones formativas.

Situamos estos interrogantes en la localidad de Caleta Olivia, cuya estructura sociolaboral, así como la constitución del sistema escolar secundario, están fuertemente marcadas por una matriz productiva históricamente asociada

a la extracción de hidrocarburos (Salvia, 1997; Palma Godoy, 1999). Los vaivenes del precio internacional del petróleo, así como la incorporación de microelectrónica a los procesos productivos, contribuyen al carácter fluctuante e inestable de la dinámica ocupacional de la región y en este sector productivo en particular (Márquez, 2017), en el cual los y las jóvenes tienen poco lugar (Romero y Galaretto, 2013). En el presente artículo, indagamos acerca de las formas en que los y las estudiantes de escuelas secundarias públicas de la localidad enuncian las posibilidades de trabajos a futuro y sus vinculaciones con las modalidades y orientaciones de las escuelas a las que asisten.

Atendiendo a dichos objetivos, organizamos el texto en tres partes. En primer lugar, se presentan los aspectos metodológicos de la investigación donde se explicitan los criterios de selección y construcción de la muestra de encuestas y entrevistas, así como las características de las escuelas con las que se trabaja. Luego se desarrollan las discusiones teóricas referidas a las mutaciones en los vínculos entre formación escolar, saberes para el trabajo y posiciones futuras a ocupar en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2000; Harvey, 2020) y sociedades de empresa (Foucault, 2007).

Ello lo realizamos atendiendo a las características particulares que adoptaron esos vínculos en la región del Golfo San Jorge y cómo en el escenario local se producen las inserciones laborales de los y las jóvenes. En tercer lugar, se describen tres agrupamientos de enunciados de estudiantes sobre el trabajo en sus horizontes futuros y las vinculaciones con el contenido de las orientaciones formativas que ellos y ellas cursan. Finalmente, se presentan conclusiones referidas a que esas distintas formas en que se suceden los enunciados de los y las estudiantes de una u otra modalidad, o en ambas, se vinculan con las características fluctuantes e inciertas del mundo del trabajo en general, así como con una distribución desigual de las orientaciones en íntima relación con el trabajo y el mercado laboral regional en particular.

Breves comentarios sobre la metodología de investigación

Trabajamos con resultados de investigación a través de una propuesta metodológica de base múltiple partiendo de una combinación entre datos cualitativos y cuantitativos de información. Se han implementado encuestas semiestructuradas durante el 2018 y entrevistas en profundidad entre 2019 y 2020 a estudiantes de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia. Tanto las encuestas como las entrevistas se efectuaron sobre una muestra intencional de escuelas construida en base a las características de emplazamiento urbano de las instituciones, índices de rendimiento escolar y las orientaciones de cada institución.

Para la muestra de bachilleratos, se consideró el emplazamiento escolar en función del índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI¹) que caracteriza al radio censal, para lo cual recurrimos a los últimos datos disponibles del INDEC que corresponden al censo del año 2010. Se han utilizado Sistemas de Información Geográfica (SIG) a fin de obtener una georreferenciación de

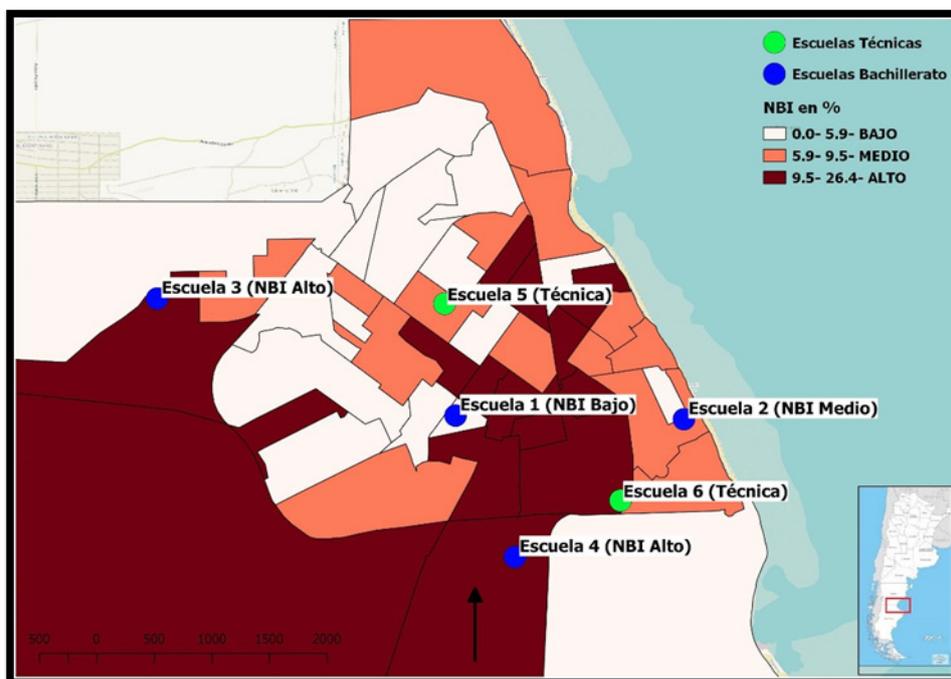
¹ Dicho indicador es un método directo para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza, que usualmente utiliza indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo), información que se obtiene de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

los datos, lo que permite una perspectiva urbana de la desigualdad social y de la educación secundaria en Caleta Olivia. Como cada uno de los radios censales está compuesto por un porcentaje de hogares con NBI, aquí se han organizado tres perciles cuyos polos van desde el “NBI Baja” (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al “NBI Alta” (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). Considerando esta clasificación se han seleccionado escuelas emplazadas en cada percil de NBI, teniendo en cuenta el comportamiento de sus indicadores educativos hacia el extremo negativo al igual que la oferta de orientaciones procurando que éstas sean diversas. En cuanto a las escuelas técnicas, se han seleccionado las únicas dos que en 2018 ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo.

En lo que respecta a las encuestas, se buscó abarcar la mirada de los y las estudiantes de todo el nivel, considerando los momentos claves relacionados con el inicio del nivel secundario en general, el inicio del ciclo orientado y la perspectiva de quienes están a punto de finalizar la secundaria y “salir” hacia el mercado de trabajo; por lo que se eligieron al azar en cada escuela un curso del 1er año del nivel, un curso del 1er año del Ciclo Orientado (3er año de la secundaria) y un curso del último año del ciclo orientado (5° año de bachilleratos y 6° año de escuelas técnicas).

El instrumento de encuesta estuvo compuesto por distintas dimensiones de análisis, las cuales refirieron a las vivencias de los y las estudiantes sobre su escolaridad y perspectivas a futuro. Su implementación se realizó durante 2018, en seis escuelas públicas de nivel secundario de la localidad de Caleta Olivia (cuatro escuelas de bachillerato y dos escuelas técnicas), e implicó un alcance de 487 estudiantes.

Figura 1. Ubicación de las escuelas secundarias bachilleratos y técnicas seleccionadas, según nivel de NBI del radio censal. Caleta Olivia, 2018



Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional INDEC 2010 y datos educativos de Centro de Estadísticas Santa Cruz

Tal como mostramos en la Figura 1, el tercil NBI Bajo se incluye una institución educativa que corresponde al segundo bachillerato público más antiguo de Caleta Olivia (creado en 1977) y uno de los más demandados de la localidad en épocas de inscripciones, así como una de las instituciones que más rápidamente queda sin vacante; en esta institución se ofrecen dos orientaciones: Humanidades y Ciencias Sociales, y Turismo (Escuela 1). En el de NBI Medio, una institución educativa corresponde al bachillerato público más antiguo de la localidad (creado en 1962) y ofrece dos orientaciones: Humanidades y Cs Sociales, y Economía y Administración (Escuela 2).

En el tercil NBI Alto tenemos dos instituciones educativas, ambas creadas en el 2013 y corresponden a los últimos bachilleratos públicos que se establecieron en la localidad. Los dos colegios ofrecen sólo una orientación: una de ellas ofrece la de Ciencias Sociales (Escuela 3) y la otra tiene la de Artes Visuales (Escuela 4). En cuanto a las escuelas técnicas de la muestra, una de ellas es de modalidad técnico industrial, creada en 1960, y es una de las instituciones que rápidamente queda sin vacante. Dicha institución ofrece cuatro orientaciones: Maestro Mayor de Obras, Industria de Procesos, Informática y Electromecánica (Escuela 5). La otra escuela técnica fue creada en 1993, y ofrece sólo la orientación en Biología Marítima, Pesquería y Laboratorista (Escuela 6).

Para la realización de las entrevistas se seleccionaron dos de las seis instituciones educativas de la muestra, considerando diferentes modalidades y emplazamientos urbanos de las instituciones. Se escogió la escuela 5 de modalidad técnica, emplazada en NBI Media y ubicada en una zona semi-céntrica de la localidad; y también se optó por la escuela 3, de modalidad bachillerato, emplazada en NBI Alta y ubicada en un barrio periférico de la ciudad. En total se realizaron entrevistas a 24 estudiantes (16 de la escuela técnica y 8 del bachillerato), que cursaban el anteúltimo y último año; 15 corresponden a mujeres y 9 a varones, cuyo rango de edades va de 16 a 20 años.

La sistematización y posterior análisis de la información relevada de las encuestas se realizó mediante la utilización del programa informático SPSS. Dicha herramienta permitió la realización de análisis de frecuencias simples y comparadas. Por otra parte, la información obtenida de las entrevistas en profundidad se procesó mediante el programa Atlas ti y se procedió a la codificación a través del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) de los temas emergentes en los enunciados de estudiantes, lo que permitió la elaboración de categorías analíticas.

A continuación, desarrollamos las discusiones conceptuales en torno a las mutaciones en los vínculos entre formación escolar, saberes para el trabajo y posiciones futuras a ocupar en tiempos de capitalismo flexible (Sennett, 2000; Harvey, 2020) y sociedades empresa (Foucault, 2007). Ello lo realizamos considerando el escenario laboral de Caleta Olivia y las características de las inserciones laborales de los y las jóvenes en la región, en tanto este se constituye en horizontes del trabajo futuro sobre el que los y las estudiantes elaboran sus enunciados.

Los saberes y la formación para el trabajo en tiempos de inestabilidad y flexibilización

La reestructuración del proceso productivo bajo lógicas flexibles (Sennett, 2000; Harvey, 2020) y la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997; Standing, 2011) desde fines del siglo XX produjeron cambios en las relaciones entre educación y trabajo respecto al modelo del capitalismo industrial. Hace ya varios años diversas investigaciones señalan que el proceso de precarización del trabajo aqueja particularmente a la población de jóvenes (Deleo y Fernandez Massi; 2016; Assusa, 2020), quienes se suelen incorporar en los lugares más inestables del mercado de trabajo. Ello afecta la inserción laboral (Dubar, 2001), problema que implica la ruptura de las relativas linealidades que se podían establecer entre formación escolar y acceso a un empleo (Jacinto, 2010).

En este escenario, desde los estudios de trayectoria se sostiene que el momento post-secundario se caracteriza cada vez más por transiciones múltiples y superpuestas (Miranda y Arancibia, 2017). De manera que, como sostiene Appadurai (2007), vivimos en tiempos de incremento de la incertidumbre social a gran escala respecto a cómo nos relacionamos con diversos bienes tales como la vivienda, la salud y/o la educación. Ello en los y las jóvenes parece profundizarse aún más ante el porvenir de sus trabajos futuros.

En este contexto de relaciones lábiles, esporádicas y fluctuantes con diversos rubros y actividades laborales, los saberes para el trabajo adquieren características particulares, sobre todo en los ámbitos a los que suelen acceder los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012). Estar formado para el trabajo supone volverse *empleable*, esto es, adquirir un “(...) conjunto de competencias: conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le permiten a una persona mantenerse en el mercado laboral o acceder a él” (Epele, citado en Gutiérrez y Assusa, 2015, p. 36). A fines del siglo XX, Gallart (1997) denominaba competencias a los saberes que requería el trabajo, basados cada vez más en la resolución de problemas concretos en situaciones inciertas, por lo que se trata de propiedades que están en permanente modificación. La noción de competencias hace referencia precisamente al carácter reciclable, volátil y flexible de saberes que los sujetos son llamados a actualizar constantemente en una sociedad que tiende al rendimiento constante.

La noción de competencia no deja de estar asociada a las lecturas de la vida social como la propuesta por Chul Han (2012) sobre las *sociedades del rendimiento*. Según el autor, el verbo modal de nuestra época es el *poder hacer sin límites*, apelando así a la capacidad de cada individuo para mejorar su productividad, lo que contribuye a generar la “explotación del sí mismo” (p. 31). Nos referimos a lógicas de gobierno de la conducta que buscan producir sujetos *empresarios de sí mismos* (Foucault, 2007). Esto es, comportamientos dirigidos a gestionar el propio bienestar y los medios para conseguirlo, como puede ser invertir en la propia formación, tal como lo proponen las versiones clásicas y actuales de la teoría del capital humano, y que se conceptualizan bajo esta noción de competencias, así como el de empleabilidad.

En este esquema, el lugar de la escuela es cada vez más el de “proporcionar herramientas suficientes para que el individuo adquiriera la autonomía necesaria para una autoformación permanente, para un continuo autoaprendizaje”

(Laval, 2004, p. 88). Ello implica que, en vez de transmitir conocimientos asociados a una sola profesión, la tarea de educar consista cada vez más en generar habilidades para que los mismos estudiantes aprendan a aprender (Grinberg, 2008; 2003).

Estas re-configuraciones de los saberes y disposiciones para el trabajo forman parte de las mutaciones en los procesos productivos que se han vivido y se siguen viviendo en las localidades del Golfo San Jorge. Las lógicas flexibles de producción se han implementado a través del proceso de privatización de YPF desde mediados de los 80' (Salvia, 1997). La reestructuración de las actividades extractivas de la región basadas en el paradigma informacional, lo que supone el avance de la informatización y robotización en el circuito petróleo (Aranciaga, 2004), no sólo está afectando en la demanda de mayor calificación y competencia de los trabajadores (Ruiz y Muñoz, 2008), sino que también conlleva la reducción de los planteles cuyas actividades son repetitivas y rutinarias (Márquez, 2017)². Cabe remarcar que, dado que las relaciones sociolaborales en la región se configuraron hasta entonces bajo una lógica de enclave (Salvia, 1997), ello produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y los trabajadores que persisten hasta nuestros días (Márquez, 2017).

Diversas investigaciones e informes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación en la última década han mostrado que entre un tercio y un cuarto de jóvenes de 18 a 25 años que busca trabajo no lo consigue, de los cuales el 83% es cesante (es decir, han devenido desempleados luego de tener trabajo). Quienes logran insertarse, solo un 7% lo hace en empresas petroleras, mientras que la mayoría corresponde a los rubros de construcción, comercio y servicios (Romero y Galaretto, 2013). Esto último no es algo propio de la localidad de Caleta Olivia o la región del Golfo San Jorge, sino que es una tendencia que se produce respecto a los rubros que suelen acceder los y las jóvenes en general (Deleo y Fernández Massi, 2016). De manera que los trabajos que imaginan a futuro los y las jóvenes de escuelas secundarias se producen en un contexto local en que, aun cuando el perfil productivo sigue asociado principalmente a la actividad extractiva de petróleo, la mayoría de los jóvenes que logran insertarse laboralmente lo hacen en el sector de servicios, comercio y construcción.

Se trata de dinámicas del proceso productivo y de la estructura ocupacional que se articulan con las racionalidades (Foucault, 2006; Rose, 2007) que han guiado los procesos de reforma educativa en general, y de la localidad en particular, asociadas a la configuración de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2003). En investigaciones que han indagado sobre las reformas curriculares en escuelas secundarias de Caleta Olivia (Villagrán, 2018), así como en las formas de distribución urbana de la oferta de orientaciones de nivel secundario en la localidad (Guzmán, Langer y Grinberg, 2020), se evidencian ciertas particularidades en la formación del estudiantado que asiste a escuelas ubicadas en zonas con mayor pobreza urbana.

² Los rubros que han mostrado mayor creación de empleos en los momentos de mejoramiento de índices económicos luego del proceso de privatización de la actividad petrolera han sido los de construcción, comercio, sector servicios en actividades inmobiliarias, transporte y comunicaciones (Rojo y Rotondo, 2009).

En efecto, las orientaciones que menos relación tienen con la matriz productiva de la región (Artes visuales, Educación física) sólo se ofrecen en emplazamientos urbanos con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. En esas escuelas, además, visto desde la perspectiva de algunos docentes, la orientación en artes visuales se asocia a la posibilidad de que sus estudiantes puedan “canalizar las energías” (Villagrán, 2018, p.156). Es decir, aquí el interrogante es si esas planificaciones o racionalidades formativas están o no ligadas a lo productivo, dado que las sociedades de empresa (Foucault, 2007) o sociedades de control (Deleuze, 1996) configuran una gubernamentalidad que no se centra principalmente en la producción.

En este marco de debates, la investigación se pregunta por estos procesos de crisis y reestructuración del mundo del trabajo y de la educación desde la perspectiva de lo/as estudiantes de escuelas secundarias. A continuación, nos ocupamos de uno de esos aspectos: la imaginación del trabajo y los modos en que piensan y toman decisiones respecto de su formación atendiendo a la desigualdad socioeducativa.

Horizontes laborales de estudiantes: entre la multiplicidad y las utilidades de la orientación

El vínculo entre escuela secundaria y trabajo históricamente se constituyó bajo una dualidad, en la que el currículo de las escuelas técnicas estuvo dirigido a la preparación laboral y las escuelas bachilleratos se basaban en una formación de tipo humanista (Camilloni, 2006). En Caleta Olivia, luego del período privatizador de fines de siglo XX y la profundización de las lógicas flexibles de producción en la actividad extractiva hasta nuestros días (Márquez, 2017), las expectativas de ingreso inmediato a empresas petroleras vía formación técnica de nivel secundario se han ido desvaneciendo³. Pero no ha ocurrido así con aquellas esperanzas vinculadas a una formación que mejore las posibilidades laborales, tal como observamos en el Cuadro 1.

³ Principalmente por las demandas de cada vez mayores niveles de formación para ingresar a los lugares más estables del circuito petrolero (Marquez, 2017).

Cuadro 1. Razones de asistencia a su escuela de estudiantes según modalidad. Caleta Olivia, en %, 2018. N=487.

Razones por las que asiste a esa escuela	Técnicas	Bachilleratos
Me interesaba la orientación	69,5%	28,3%
Se relaciona con lo que quiero trabajar	60,0%	26,9%
Es prestigiosa/recomendada/reconocida	56,0%	23,6%
Queda cerca de mi casa	17,1%	44,3%
Hay un buen ambiente social y cultural	36,0%	30,7%
Mis hermanos van allí	20,4%	17,9%
Conviene el horario	8,4%	28,3%
No había lugar en la que yo quería	6,5%	24,5%
Es más fácil terminar acá	5,8%	26,4%
Aceptan alumnos repitentes	7,3%	20,3%
No hay chicos con problemas	13,5%	12,3%
No hay movilidad para ir a otra más lejos	4,0%	14,2%
TOTALES	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas P.D.T.S. “Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)”. Área Socioeducativa – UNPA - UACO (2016-2018)

Las razones de asistencia escolar de los y las estudiantes de escuela técnica son centralmente el interés por la orientación (69,5%), la relación con el trabajo (60%) y el prestigio (56%). En cambio, en los y las estudiantes de bachilleratos esas razones para asistir a sus escuelas disminuyen. En estos casos la cercanía con la vivienda (44,3%) es la razón principal de elección y se desvanece la relación con el trabajo y/o la orientación de la escuela. Tal como señalamos en otros trabajos (Guzmán, Grinberg y Langer, 2021), esas razones no se dan de la misma manera en todos los bachilleratos, sino que hay diferencias según el emplazamiento urbano de las instituciones. En estudiantes que concurren a escuelas emplazadas en zonas con NBI Alto las razones de asistir a esas escuelas por la cercanía escuela-casa son más fuertes, al tiempo que disminuye la relación con el trabajo o el interés por la orientación como motivo de asistencia.

Como mencionamos, las orientaciones que se ofrecen con exclusividad en las escuelas ubicadas en los emplazamientos con mayor NBI son las que menos se relacionan con los sectores más dinámicos del mercado laboral en la región del Golfo San Jorge. Estas diferencias entre escuela técnica y bachillerato en sus vínculos con el trabajo van expresando relaciones entre la formación escolar y los enunciados sobre el futuro laboral en los y las estudiantes.

Importan, aquí, tres formas de enunciados que construyen los y las estudiantes acerca de las imágenes de futuro laboral y sus vínculos con el contenido de la formación escolar. La noción de “horizontes” nos permite dar cuenta de las perspectivas futuras sobre el trabajo que enuncian los y las

estudiantes que involucran expectativas y posibilidades que tienen mayor o menor claridad, precisión o seguridad sobre el contenido de trabajos que se imaginan realizando o desean realizar.

La singularidad de esas formas es que se producen diferencialmente en cada escuela: a) aquel horizonte que involucra pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados, se produce exclusivamente en estudiantes que asisten a la escuela técnica; y b) aquel horizonte donde se imaginan como trabajador/a en relación con saberes no escolares que se origina mayormente en estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en una zona de NBI Alto; c) una tercera forma que denominamos horizontes múltiples está presente en estudiantes de ambas escuelas con similares proporciones, aunque al interior de esa multiplicidad podemos encontrar elementos que difieren entre enunciados de estudiantes que transitan distintos tipos de formación.

En cuanto al primer agrupamiento, los *horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados*, los y las estudiantes refieren a enunciados de un futuro trabajo cuya actividad estará estrechamente asociada con el contenido de la orientación escolar. Aquí se encuentran exclusivamente aquellos y aquellas que asisten a escuelas técnicas, tal como a continuación se expresa en sus relatos:

“Bueno, a mí me gustaba desarmar un montón de boludeces de nene. El auto de mi papá lo terminé rompiendo (ríe) (...) Estuve ahí con mi abuelo tratando de repararlo. Lo logramos al final, pero costó. Y bueno, después de eso se me quedó la manía de desarmar las cosas. Y bueno, me gustó también la parte de acá [la escuela técnica] porque cumplía con todo lo que yo quería. Quería aprender de mecánica y quería aprender de electricidad. (...) Yo por ejemplo me estoy formando para ser un electromecánico. (...) Pero como ya te dije, son limitados esos puestos. Ah no ser que te formes mejor. Si te formas, por ejemplo, como un ingeniero mecánico, como yo quiero hacer, se te abren más las puertas.” (Damián⁴, Escuela Técnica, Orientación Electromecánica, sexto año, 2019)

“Y bueno yo desde que era chiquita siempre me gustó la informática. (...) Entonces como que siempre estuve encaminada y me anoté para eso, para seguir informática (...). Yo voy a estudiar ingeniería en sistemas ahora. En Córdoba en la UTN⁵. Así que me imagino... a mí me gusta programar (...). Me imagino programando para alguna empresa.” (Evelyn, Escuela técnica, Orientación Informática, sexto año, 2019)

Ambos estudiantes enuncian horizontes en relación con trabajos estrechamente vinculados con sus orientaciones. Sus intenciones son seguir estudiando una carrera asociada a su especialización como canal para acceder a los trabajos

⁴ Se utilizan nombres ficticios a fin de conservar el anonimato de las personas entrevistadas.

⁵ Universidad Técnica Nacional

o lugares de trabajo que les gustan y/o que sueñan. Observamos que la adquisición de saberes y capacidades propias de sus orientaciones les permite, como menciona Damián, vislumbrarse *siendo* a través de su especialización. Aquí los horizontes se vinculan a la posibilidad de “formarse para ser” en relación con la especialidad que brinda la escuela, en este caso una técnica. En los enunciados se hace presente la promesa de la formación escolar moderna basada en la preparación para llegar a ser alguien (Grinberg, 2008).

Si bien desde algunos discursos mediáticos y académicos dicha promesa parece haber entrado en crisis, ésta aún se corporifica diariamente en los y las estudiantes permitiendo no sólo que las escuelas se sostengan (Grinberg, 2008; Langer, 2017), sino también que esas esperanzas acerca de los saberes que allí se transmiten tengan utilidad en el futuro. En este caso, se refieren a poder ser alguien asociado a una profesión que, si bien reconocen que “son limitados los puestos”, al mejorar la formación consideran que “se te abren más las puertas”.

Aquí también cabe mencionar que ambos manifiestan intereses aún antes de ingresar a la escuela, y esos deseos guiaron la orientación que eligieron. Posteriormente, las particularidades del proceso formativo de la escuela técnica, asociada a un fuerte sentido de especialización (Gallart, 2006), les permitió re-afirmar el gusto por esos campos de conocimiento y ámbitos de trabajo⁶ (Jacinto y Dursi, 2010). En el caso de Damián, esos intereses refieren a saberes directamente relacionados con las actividades laborales de su padre (aunque él no haya expresado esa asociación explícitamente)⁷, por lo que la formación técnica y el horizonte laboral que menciona representan una continuidad referida al trabajo familiar.

No obstante, en los horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes orientados también encontramos estudiantes que expresan quiebres respecto a actividades y saberes para el trabajo previos a la elección de la orientación:

“[Trabajaba] con mi abuelo en la bloquera que tenía. Lo ayudaba por ahí a hacer el cemento o limpiar las máquinas. Y como que fui más o menos aprendiendo con él muchas cosas. De mecánica y de construcción también. Con mi papá también, aprendí a hacer el nivel del piso. Y eso que fui aprendiendo tanto con mi papá y mi abuelo, me enseñaron a ver acá [en la escuela técnica]... Yo decía, si voy a electromecánica esto yo ya lo vi con mi abuelo. Capaz que si lo hago es para trabajar un poco más en una empresa (...). Y en construcción era como verlo más plano, técnicamente y con normas a la hora de trabajar. Entonces me decidí con informática.”
(Esteban, Escuela técnica, Orientación Informática, sexto año, 2019)

⁶ Según las autoras referenciadas, desde la perspectiva de los y las estudiantes de escuelas técnicas el momento clave de la formación para confirmar, re-orientar o iniciar la configuración de una “identidad vocacional” es el de las pasantías.

⁷ En otro pasaje de la entrevista, Damián mencionó que su padre “sabe de mecánica” y cuando llegaron a la localidad abrió un taller. Actualmente está trabajando como capataz en la obra de construcción de las represas en el Río Santa Cruz, en la zona centro de la provincia.

A diferencia de los relatos anteriores, Esteban recuerda de su trabajo como ayudante de albañil junto a su padre y abuelo en la bloquera familiar, donde menciona haber aprendido “muchas cosas” sobre mecánica y construcción. En esa reconstrucción, asocia su elección de orientación a una decisión de no continuar con el camino formativo y laboral que había tenido, sino que optó por re-orientarse hacia la informática:

“El tema de reparar... Bueno ahora último cuando nos dijeron que se puede programar y todo eso me llamó más la atención. Y bueno me fui metiendo un poquito más en lo que es la programación y ahí me quedó gustando. Es algo que pienso seguir estudiando y trabajar.” (Esteban, Escuela técnica, Orientación Informática, sexto año, 2019)

El interés de Esteban está vinculado a la informática y a la programación. El “tema de reparar”, que implica trabajar con la parte física de la electrónica y microelectrónica (hardware), sin duda expresa cierta continuidad con aspectos de sus experiencias laborales anteriores en relación con la reparación y mantenimiento mecánico. Sin embargo, ubica el énfasis en que durante el proceso formativo “se fue metiendo” en la programación, es decir un área de la informática que implica un claro componente de trabajo inmaterial (Lazzarato y Negri, 2001) y por lo tanto de actividades abstractas que apelan a un trabajador cognitivo (Berardi, 2007). Esteban hace énfasis en que piensa estudiar y trabajar, dedicarse a ello. Observamos entonces que imaginarse como trabajador en relación con los saberes orientados a informática representa para él un quiebre, una discontinuidad respecto a las características de los trabajos que tuvo, así como también los de su familia. Este quiebre no se circunscribe al mejoramiento de las condiciones laborales, dado que señaló que de haber elegido electromecánica (un saber que “ya había visto” cuando trabajaba con su abuelo) lo hubiera hecho “para trabajar en una empresa”.

En cambio, el proceso de formación escolar orientada a la informática, y particularmente vinculada a la programación, significa para Esteban una discontinuidad sobre los saberes para el trabajo que caracterizan sus experiencias laborales del pasado, así como abre la posibilidad de lo nuevo (Machado, 2016) respecto al contenido del trabajo imaginado a futuro. En la historia de Esteban, esta posibilidad de lo nuevo que se abre a partir de la orientación en la formación secundaria técnica implica el desplazamiento de un devenir trabajador manual hacia un devenir trabajador cognitivo.

Un segundo agrupamiento de enunciados da cuenta de imaginarse en labores futuras sin ninguna relación con el contenido de la orientación. Es lo que denominamos como pensarse en *horizontes de trabajador/a en relación con saberes no escolares*. Este conjunto de discursos se produce solamente en estudiantes de la escuela bachillerato emplazada en zonas con NBI Alta. Aquí observamos una polarización y claras diferencias discursivas con estudiantes de la escuela técnica que describimos anteriormente. Ello porque las utilidades laborales de los saberes de la orientación que expresan los

y las jóvenes de escuela técnica, se desdibujan en los enunciados sobre la relación entre la formación escolar y los horizontes laborales de estudiantes de bachillerato. Estas diferenciaciones se articulan con los contrastes que observamos en el Cuadro 1 sobre las razones de asistencia escolar que tienen los y las estudiantes de escuelas técnicas y de bachilleratos. Al respecto, los y las jóvenes del bachillerato emplazado en espacios con NBI Alto hicieron hincapié precisamente en que los saberes que les ofrece la orientación no se conectan con las carreras o trabajos que desean o se imaginan:

“(…) Si yo tuviera que elegir en la carrera que voy a seguir ahora en la universidad, elegiría la [orientación] de economía porque voy a estudiar contador público, entonces me ayudaría mucho más porque ya tendría una base mejor. En cambio, en la orientación de ciencias sociales no tengo una mejor base, solamente algunas para poder estudiar otras carreras.” (Florencia, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020)

“Después hay algunas materias que a mí no me sirven de nada porque yo con el tema de lo quiero laburar el día de mañana... A mí siempre me gustaron los autos, como lo repito, a mí no me sirve de nada algunas materias. (Carlos, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, cuarto año, 2020)

Florencia y Carlos mencionan que la orientación de su escuela no les ofrece una “mejor base” para las carreras que quieren o necesitan⁸ estudiar, o bien que “no les sirve de nada” para lo que quieren trabajar el día de mañana. Estas perspectivas se alejan de aquello que proponían Bowles y Gintis (1985) respecto a cómo la formación escolar y su correspondencia con lo que sucedía en la fábrica, permitían pensar una integración diferencial al mundo del trabajo. En nuestros tiempos lo que se pone en duda para los sectores en condiciones de alta vulnerabilidad social es precisamente esa posibilidad de integrarse, incluso como *ejército de reserva*, al mundo productivo (Castel, 1997, Bauman, 2000).

Efectivamente, la integración e inserción laboral del estudiantado no estuvo presente en los criterios que guiaron las definiciones de las orientaciones a ofrecer en las escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana de la localidad (Villagran, 2018). De allí que la sensación de in-utilidad de los saberes de la orientación escolar que expresan Florencia y Carlos refiere a los efectos de una racionalidad política (Foucault, 2006) cuya lógica formativa pareciera no ser pensada en términos productivos para esta población, y que conllevan el quiebre de las transiciones lineales de la escuela secundaria al trabajo que podían ser pensables hasta hace algunas décadas (Jacinto, 2010).

⁸ En el caso de Florencia, en otro pasaje de la entrevista menciona que por urgencias económicas de su familia decidió ocupar el puesto de contador de su abuelo, lo que para ella implica la necesidad de cambiar la carrera que tenía pensado estudiar.

Cuando predominan las relaciones lábiles, esporádicas y fluctuantes con diversos rubros y actividades laborales, e incluso la incertidumbre sobre la posibilidad misma de conseguir trabajo, aquello que se aprende hoy no se sabe si servirá mañana. Por eso, la utilidad de los saberes escolares suele ser cuestionada, re-significada y demandada por estudiantes que viven en condiciones de pobreza urbana (Langer, 2017).

En este contexto en que los saberes se conciben como volátiles, reciclables y fugaces, las reformas educativas de principio de siglo XXI inspiran ya no la transmisión de conocimientos sino la enseñanza de capacidades para que los mismos estudiantes lleguen a ellos, tanto dentro como fuera de la escuela (Grinberg, 2008). Al respecto, cabe mencionar que la denominación *horizontes de pensarse como trabajador/a en relación con saberes no escolares* indica, además, que los y las estudiantes refieren a buscar esos saberes por fuera de la institución. Esto es, en sus experiencias pasadas y presentes manifiestan que realizan recorridos formativos en espacios no escolares, y que se vinculan con trabajos que han tenido o que aparecen en sus horizontes futuros, tal como se vislumbra en los siguientes relatos:

“Daba clases de canto nada más, pero por un tiempo. (...) Yo estudié en el [centro municipal de artes] profesorado en canto y desde ahí nomás empecé. Fueron tres años la carrera y lo terminé el año pasado (...) También estudie acá criminalística, no sé si ustedes sabían que había acá en la oficina de empleo. (...) Me llamaba la atención la carrera. El nombre y todo eso. Por intrusa y nada fui aprendiendo un montón de cosas (Florencia, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

“Hace dos años fui a hacer la capacitación (...) Desde chico me gustan los autos y él [su tío] me mostró que haciendo ese curso podíamos invertir en eso, y el día de mañana poder vivir de eso. Entonces fuimos a Gallegos. Hicimos el curso y ahí yo aprendí, yo no sabía nada de nada, solo sabía lavar una moto. Pulir era todo diferente, agarrar una pulidora, que yo nunca había agarrado una pulidora y fue todo diferente. Ahí aprendí, después empezamos a trabajar, a pulir camionetas, autos y ahí fui agarrando experiencia, porque en ese curso nos hicieron pulir un auto y nos explicaron como se hacía todo. Yo no tenía idea de nada, era aprender algo nuevo” (Carlos, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, cuarto año, 2020)

Florencia se recibió como profesora de canto en un instituto municipal, trabajó por un breve tiempo de manera particular dando clases y le gustaría volver a trabajar en algo relacionado a eso en un futuro. Por su parte, Carlos viaja a la ciudad de Río Gallegos⁹ a realizar un curso que considera una

⁹ Río Gallegos es la ciudad capital de la provincia de Santa Cruz, y se encuentra a 700km al sur de Caleta Olivia.

“inversión”, en tanto que le permitiría “el día de mañana poder vivir de eso”, expresando una apuesta a futuro en ese proceso de formación no escolar. Ellos apuestan por la formación, tanto dentro como por fuera de la escuela pensando en sus futuros. Pero como contrapunto, Florencia y Carlos consideran que la orientación de su escuela no les da “una buena base” o bien que “no les sirve de nada” en relación con lo que quieren dedicarse, ante lo cual buscan esos saberes y aprendizajes en otros lugares.

Si consideramos que aprender a aprender y saber buscar son dos de los principales atributos y capacidades que se producen para la formación de sujetos que sean empresarios de sí (Foucault, 2007), en estas sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) la idea de auto-formación se constituye en el eje de la tarea educativa de sí. Si la escuela no ofrece saberes para los trabajos que les gustan, necesitan o imaginan, los y las estudiantes son llamados a volverse gestores de su propia formación para el trabajo. Florencia y Carlos parecen darse cuenta de estas máximas que responden a un llamado a invertir y ser emprendedor, tal como hace referencia este segundo estudiante:

“Mi idea es trabajar de algo que a mí guste y yo ser mí jefe. Y yo poder dar el día de mañana un curso que diga “venite al taller y aprendes a colocar sonido”. Que todo eso lo estudie, haga cursos. Ponele hay cursos de detailing, hay cursos de sonido, curso de todo, de todo emprendimiento, así que yo trato de invertirle a eso”. (Carlos, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, cuarto año, 2020)

El objetivo a futuro de Carlos es trabajar de lo que le gusta siendo *su propio jefe*, para lo cual menciona que es necesario *invertir* en su formación y así conseguirlo. No es menor que haga referencia a la idea de inversión y ser su propio jefe. Estos planteos aparecen en la ya clásica teoría del capital humano (Shultz, 1961), revitalizados en nuestros tiempos por las nociones de empleabilidad y competencia que desarrollamos al inicio de este escrito. Por un lado, la formación no es un gasto/consumo, sino que es una inversión. Es decir, su fuerza de trabajo se valoriza en esa búsqueda por emprender. A la vez que convertirse en jefe es, justamente, como la máxima de aquella teoría lo indicaba, convertirse de trabajador en capitalista o, mejor, en trabajador capitalista. Probablemente estas nociones y planteos también estén presentes de una u otra manera en las consideraciones de estudiantes de escuelas técnicas que analizamos con anterioridad, dado que nos referimos a lógicas de formación que atraviesan a todas las prácticas sociales. Pero si en las escuelas técnicas nos encontramos con estudiantes que realizan apuestas para devenir trabajadores en relación con su orientación escolar, en el bachillerato emplazado en NBI Alto hay estudiantes que realizan “*inversiones*” vinculadas con el trabajo futuro por fuera de la escuela.

A la vez, hay un tercer agrupamiento discursivo que denominamos *horizontes múltiples* y está presente en estudiantes de ambas escuelas. Aquí, los enunciados de estudiantes dan cuenta de varios caminos posibles a futuro, ya sea de trabajo o carreras a seguir, cuyos contenidos se refieren a áreas muy diversas entre sí, tal como observamos en los relatos que siguen:

“Pero como que yo trabajar en una sola cosa no me gusta. O sea, capaz que trabaje de psicóloga, pero capaz que también trabaje de otra cosa. O mecánica y psicóloga a la vez. Pero no lo veo así como un plan fijo y trabajar solamente para electromecánica”. (Cecilia, Escuela técnica, Orientación en Electromecánica, sexto año, 2019).

“Me llaman la mayoría como medicina, ingeniería, cosas que son un poco tal vez distintas. (...) y bueno no sabría elegir, porque tampoco sé dónde me van a mandar para estudiar alguna de esas carreras. Tenían planeado mandarme a Tucumán, para la Rioja, después Salta y así me tienen a cada rato mis papás sobre a donde me van a mandar... tengo que elegir bien para estudiar” (Vanesa, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020).

Como vemos, las estudiantes de ambas escuelas se imaginan en profesiones bien diferentes o con recorridos a futuro cuyos contenidos son bastantes diversos. Ser psicóloga y mecánica, ser psicóloga y periodista, ser médica, ingeniera y astrónoma. Estudiar una cosa u otra. En tiempos en que la acumulación flexible configura una dinámica ocupacional donde ya no hay roles fijos (Sennett, 2006; Harvey, 2020), ser flexible, adaptarse a los cambios, reinventarse todo el tiempo son las disposiciones subjetivas que definen la empleabilidad, y por tanto la inserción laboral, de los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012). Las estudiantes expresan perspectivas de un futuro acorde a ello, es decir, delineado por varios trabajos, profesiones y actividades en las que “no se ven” realizando solamente una.

Esas multiplicidades, también, se constituye en una estrategia que permite fugar de un pasado en condiciones de pobreza y desigualdad que amenaza con repetirse (Machado, 2016). Ello, dado que las estudiantes a las que nos referimos han relatado historias familiares cuyos trabajos se circunscriben, por ejemplo, al cuentapropismo, changas, empleos temporales:

“(...) mi mamá trabaja acá en el kiosco [de la escuela] y aparte es repostera, ella hace catering. Y mi papá es policía. (...) [Cuando vivían en Salta] papá trabajaba en una fábrica de tabaco y mamá hacía todo lo que es repostería. Pero ya no daba mucho, la cosa estaba más peor. Y querían una nueva vida. Entonces nos vinimos para acá” (Rocío, Escuela técnica, Orientación Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019)

“[su mamá] estaba trabajando en una farmacia, ella limpia y todo eso, pero ella puede ahora hacer otro trabajo como cajera, algo que no la haga tener que forzar el cuerpo, porque lo que ella limpia y todo eso, siempre se cansa mucho (...) A parte de eso ella trabajaba en rotiserías, ella cocinaba y esas cosas (...) Mi papá sí tuvo que hacer trabajos más físicos, trabajaba en una de las pescaderías que había. Hasta que la cerraron. Después iba haciendo changas, iba trabajando con albañiles y de ahí se metió en una fábrica de ladrillos hasta que la cerraron, que fue hace poco. Así que mi papá sí tuvo más trabajos distintos, tuvo que moverse por otros lugares.” (Vanesa, Escuela bachillerato, Orientación en Ciencias Sociales, quinto año, 2020)

Los padres y las madres de las estudiantes han desempeñado actividades diversas y en lugares muy distintos apostando al cambio de ciudad para aspirar a “una vida nueva”. Tal como mencionamos, en el capitalismo flexible somos llamados a “tener que movernos” como señala Vanesa respecto a su padre, así como Rocío relata de la migración de su familia en búsqueda de una nueva vida. Al pensar en el futuro, los y las jóvenes optan por la multiplicidad en tanto oportunidad de producción de lo nuevo que “aparece como la posibilidad para fugar del acecho de las condiciones en las que se vive, tanto de un pasado que se sedimenta, como de un futuro que amenaza con repetirse” (Machado y Grinberg, 2017, p. 241). Por ello, expresan que “si tengo que elegir una, no sé cuál” y en caso de hacerlo son conscientes que deben “elegir bien” al optar por uno de los caminos posibles. Estos horizontes múltiples son la forma que presentan los enunciados de los y las estudiantes ante un escenario laboral en que son llamados a ocupar posiciones efímeras, diversas e inseguras. Ello produce, siguiendo a Sennett (2000), un *Yo bajo la forma de un collage de fragmentos* o, tal como lo dice la siguiente estudiante, una parte de ella quiere seguir una carrera y otra parte seguir otra en un marco de confusión acerca de qué ser el día de mañana:

“Yo creo que después de esto también tengo pensado seguir idea y diseño. O si no puedo elegir otro camino, quiero irme a la universidad de Córdoba y hacer composición musical (...) Me gustaría ir a estudiar a otro lado, pero también es como que una parte de mí quiere ser arquitectura (...). Entonces es como preguntarle eso a alguien de mi edad, es como que está medio confuso, porque ni siquiera sé que voy hacer mañana” (Celeste, Escuela técnica, Orientación en Maestro Mayor de Obras, quinto año, 2019)

Celeste expresa que “una parte” de ella quiere estudiar composición musical en Córdoba, mientras que “otra parte” en su interior desea ser arquitecta y viajar por el mundo. Inmediatamente menciona la confusión que le genera la incertidumbre al imaginarse tan lejos a futuro, ya que ni siquiera sabe “qué va hacer mañana”. Al respecto, Deleuze (1996) señala que en las sociedades

de control los individuos “devinieron dividuales” (p. 152), es decir ya no se opera sobre el sujeto como unidad, sino que se buscan producir subjetividades divididas interiormente, tal como vemos en los y las estudiantes que expresan horizontes múltiples, y que se manifiesta con mayor claridad en el relato de Celeste.

Siguiendo esta clave de lectura, en el ámbito educativo ello supone el pasaje de una formación de *conciencias especializadas* a la formación de *conciencias inestables* (Grinberg, 2013), a fin de producir sujetos que puedan y sepan ocupar tantos lugares como sea posible a lo largo de la vida. Dicho desplazamiento cobra un particular interés con respecto a la formación técnica dado que una de sus características particulares es precisamente la fuerte impronta de especialidad que presentan sus orientaciones. En este sentido, debemos remarcar que en todos los enunciados de estudiantes de escuela técnica en que se produce este agrupamiento que denominamos horizontes múltiples, alguno de esos diversos recorridos posibles que imaginan guardan estrecha conexión con el contenido de su orientación formativa, y esto es algo que no sucede en estudiantes de bachillerato. Es decir, si los horizontes múltiples se producen en estudiantes de ambas escuelas, en el contenido de esas multiplicidades observamos un contraste entre jóvenes que se están formando en distintas modalidades. Consideramos que esta diferencia refiere en parte a las relaciones que guarda cada orientación formativa con el mundo del trabajo en general, y en particular en la región del Golfo San Jorge.

En línea con lo anterior, cabe resaltar que los enunciados de este agrupamiento se producen mayormente en estudiantes de escuelas técnicas que son mujeres. Si bien es una cuestión que no profundizaremos en este escrito, sí queremos señalar que ello está vinculado con la masculinización que ha caracterizado a la formación técnica industrial en la región (Carrizo, 2009), y la fuerte división sexual del trabajo con la que se constituyó la economía hidrocarburífera del Golfo San Jorge y que aún sigue presente (Ciselli, 2005; Hiller y Paris, 2020).

Diversas investigaciones han mostrado cómo las estudiantes de escuela técnica industrial tienden a “reordenamientos de proyectos laborales” cuando están por finalizar el nivel secundario (Martinez, Garino y Giampaolletti, 2020). Ello se produce particularmente en regiones petroleras donde las mujeres tienen dificultades para insertarse en esta rama productiva o lo hacen en tareas femeneizadas (Ciselli, 2005). Precisamente la relación estrecha con el trabajo que caracteriza a la formación técnica permite que las estudiantes tengan mayor claridad respecto a la desigualdad de género en los ámbitos laborales para los cuales las preparan.

En suma, estos tres horizontes expresan cómo es pensada la relación entre formación escolar y el futuro laboral, las coincidencias y contrastes, entre jóvenes que asisten a escuelas técnicas y escuela bachillerato. La constitución histórica del currículum de nivel secundario (Camilloni, 2006) y las configuraciones locales de la oferta formativa en su vínculo con las dinámicas sociolaborales en el Golfo San Jorge, permiten entender las relaciones estrechas entre horizontes laborales y formación escolar con mayor contundencia en estudiantes de escuelas técnicas, así como las críticas de estudiantes de bachillerato sobre las utilidades laborales de la orientación que cursan. Asimismo, los horizontes múltiples que expresaron estudiantes de ambas modalidades se articulan con

las lógicas de formación en las sociedades de empresa y requerimientos de saberes en el capitalismo flexible, las cuales conforman un escenario laboral en el que tanto los lugares a ocupar como los saberes para el trabajo se vuelven efímeros, fluctuantes y diversos.

Reflexiones finales

En el presente artículo indagamos sobre los enunciados de estudiantes de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia con respecto a cómo se imaginan sus trabajos a futuro y sus vinculaciones con el contenido de las orientaciones escolares que cursan. Así, agrupamos y analizamos tres maneras en que el estudiantado manifiesta sus horizontes laborales y la relación con la formación escolar. La enunciación de *horizontes múltiples* referidos a trabajos y carreras muy diversos entre sí se produce en jóvenes que asisten a ambas escuelas. Consideramos que la multiplicidad es una manera en que los y las jóvenes afrontan las incertidumbres sobre el futuro en un contexto donde el mercado laboral regional les da cada vez menos garantías.

El “*no tener un plan fijo*” es una expresión propia de las disposiciones subjetivas que se buscan producir en tiempos en que el mundo del trabajo, y particularmente para los y las jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2012), se caracteriza por la flexibilidad, variabilidad y fluctuación de las tareas y puestos a ocupar durante la trayectoria laboral. Formar sujetos empleables implica precisamente que éstos aprendan y estén dispuestos a desempeñarse en diversas ocupaciones.

Asimismo, observamos que el contenido de esos horizontes múltiples difiere en estudiantes de cada escuela. Quienes asisten a escuelas técnicas, a diferencia de quienes asisten a bachilleratos, pueden asociar sus futuros caminos con la orientación que cursan y el ámbito laboral hacia el cual preparan. Ello se produce en parte por las características propias de la educación técnica y que la diferencian históricamente de la formación en bachilleratos (Camilloni, 2006). Es decir, los contenidos curriculares con un fuerte sentido de especialización, así como las actividades prácticas en los espacios de taller y las experiencias laborales de las pasantías propician la posibilidad de pensar trabajos a futuro asociados a esas especializaciones (Gallart, 2006; Jacinto y Dursi, 2010). Observamos allí una tensión entre la *formación de conciencias especializadas* afines a la lógica taylor-fordista y la *formación de conciencias inestables* que propician las pedagogías de las competencias en las sociedades contemporáneas (Grinberg, 2013). Consideramos que dichas tensiones están presentes en los enunciados de estudiantes de escuela técnica que manifestaron que algunos de los trabajos que imaginan en sus horizontes laborales múltiples tienen estrecha relación con las orientaciones que están cursando.

Por otro lado, dicho contraste referido a cómo cada modalidad contribuye a pensar horizontes laborales asociados a las orientaciones se profundiza en estudiantes que mencionaron un solo trabajo o ámbito de trabajo a futuro. Los *horizontes de trabajador/a en relación con saberes orientados* se producen solamente en estudiantes de escuelas técnicas. Allí, quienes mencionaron el “formarse para ser” vinculado a la especialización que cursan, denotan la fuerza con la que la formación técnica propicia la estrecha relación entre saberes escolares y trabajo futuro. En estos enunciados se hizo presente la

perspectiva de estudiantes que manifestaron que la orientación representa una continuidad respecto a intereses sobre campos de conocimiento ya presentes antes de ingresar al nivel secundario.

Asimismo, y aunque ello no fue mencionado explícitamente, los horizontes laborales relacionados a la orientación también suponen para estos estudiantes proseguir actividades laborales similares a las de sus padres. No obstante, el contenido de la orientación también surgió con un sentido de discontinuidad entre saberes para el trabajo de experiencias previas y aquellos saberes enunciados para el trabajo a futuro. En este sentido, describimos el desplazamiento de un devenir trabajador manual (asociado con mecánica y construcción) hacia un devenir trabajador cognitivo (vinculado con la orientación en informática).

Los enunciados dentro del grupo *horizontes de trabajador/a en relación con saberes no escolares* se produce en estudiantes de bachillerato en NBI Alto. Allí los y las jóvenes manifestaron que la orientación de su escuela no les da “una buena base” o bien que “no les sirve de nada” en vínculo con lo que quieren o necesitan estudiar y trabajar, por lo que deben buscar esos saberes para el trabajo por fuera del contenido de su formación escolar. “Invertir en cursos” teniendo como horizonte “ser su propio jefe”, tal como señalamos en párrafos anteriores, expresan comportamientos y perspectivas estudiantiles que se guían por los preceptos de las sociedades empresa (Foucault, 2007). Es decir, sociedades en las que “se ha renunciado al objetivo del pleno empleo” (p. 247), y donde la inserción laboral para jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social se vuelve una cuestión de saber gestionar la propia biografía (Jacinto y Millenaar, 2012). Por lo que la tarea educativa en este escenario, y especialmente para las poblaciones en condiciones de pobreza, supone enseñar a buscar y a ser resilientes (Grinberg, 2008). Efectivamente, que los jóvenes “puedan canalizar las energías” (Villagran, 2018, p. 157), y no la salida laboral, ha sido parte de los criterios con que se han definido las orientaciones de las escuelas bachillerato emplazadas en condiciones de pobreza urbana de Caleta Olivia.

De manera que debemos enmarcar estos discursos en un escenario local cuya estructura sociolaboral se ve influida por las crisis constantes de la industria petrolera, cuestión que afecta la inserción laboral de los y las jóvenes. La incertidumbre y fluctuación propias del empleo y el trabajo de los últimos años forman parte del horizonte de posibilidades sobre el que los y las estudiantes enuncian sus futuros laborales. Así, la formación para el trabajo en la escuela secundaria encuentra en la distribución de las orientaciones, y los saberes que involucran, un principio de desigualdad. Por ello cabe resaltar además el cuestionamiento, re-significación y demanda por las utilidades laborales de los saberes escolares que realizan los y las jóvenes que asisten al bachillerato en NBI Alto. Las críticas, búsquedas e insistencias por mejorar su formación, tanto dentro como fuera de la escuela, refieren a apuestas que realizan para integrarse a un mercado de trabajo regional que tiene lugares escasos, si es que los tiene, para ellos y ellas.

Referencias bibliográficas:

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Ensayo Tus Quets editores.
- Aranciaga, I. (2004). *Tecnología y sociedad en el petróleo de la Patagonia argentina*, (Tesis de Maestría). UNPA, Caleta Olivia, Argentina.
- Assusa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados: Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años. En *Dossier de Publicaciones universitarias en derechos humanos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2 (3), 112-117.
- Carrizo, G. (2009) Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-22.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. España: Editorial Herder.
- Ciselli, G. (2005). El trabajo femenino en una empresa petrolera privada patagónica. Cambios y continuidades durante el siglo XX. *Avá, Revista de Antropología*, 7, 1-19.
- Coriat, B. (2011). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. México D.F.: Siglo XXI.
- Deleo, C. y Fernández Massi, M. (2016). Más y mejor empleo, más y mayores desigualdades intergeneracionales. Un análisis de la dinámica general del empleo joven en la posconvertibilidad. Busso M. y Pérez P. (coords.) *Caminos al trabajo. El mundo laboral de los jóvenes durante la última etapa del gobierno kirchnerista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13 (en línea). Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés*, 7, 23-36.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insa-*

- tisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallart, M. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-11
- Gallart, M. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM. Bs. As: Jorge Baudino Ediciones.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2013). Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral. En Cortéz Salcedo, R. y Marín Díaz, D. (Comp.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, 61-80. Bogotá: Editorial Jotamar.
- Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2015). La articulación de lógicas laborales y lógicas domésticas en una política de empleo para jóvenes en Argentina. Individuo, autonomía y vínculos personales en el mundo del trabajo. En Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 22, 15-44.
- Guzmán, M., Grinberg, S. y Langer, E. (2021) El vínculo educación y trabajo desde la perspectiva de estudiantes secundarios en Caleta Olivia (Santa Cruz). *De prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales*, 10 (15), 1-27.
- Guzmán, M., Langer, E. y Grinberg, S. (2020) Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Revista Trabajo y Sociedad*, XXI (35), 603-623.
- Harvey, D. (2000). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harvey, D. (2020). *Razones para ser anticapitalistas*. Buenos Aires: CLACSO
- Hiller, R. Paris, P. (2020) Trabajadoras en la Cuenca del Golfo San Jorge (CGSJ): invisibilidad, economía hidrocarburífera y relaciones de género. *Trabajo y Sociedad*, 24 (31), 139-153.
- Jacinto, C (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo/IDES, 15-49.
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010) Los nuevos sentidos de las pasantías en la es-

- cuela secundaria. *Propuesta Educativa*, 33, 85-93.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, (52), 141-166.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Buenos Aires: Del Gato Gris.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Buenos Aires: Paidós.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DPyA Editora.
- Machado, M. (2016). Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Universidad Nacional de Buenos Aires, Tesis de doctorado.
- Machado, M. y Grinberg, S. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana. En *Espacios en blanco*, 27 (2), 231-252.
- Márquez, D. (2017). Del petróleo estatal al petróleo privado: continuidades y rupturas en el mundo sociolaboral de los trabajadores petroleros de la Cuenca del Golfo San Jorge durante las últimas tres décadas. XVI *Jornadas Interescuelas Universidad de Mar del Plata*, Mar del Plata.
- Martínez, S., Garino, D. y Giampaolletti, N. (2020). ¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén? *Confluencia de saberes*, 1 (1), 57-78.
- Marx, K. (1990). *El capital. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI editores.
- Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). El futuro está incompleto: La construcción de trayectorias laborales sobre principios de siglo 21. *Revista Trabajo y Sociedad*, 28, 195-217.
- Palma Godoy, M. (1999). Antropología de la vida privada en Caleta Olivia. La construcción de la espacialidad juvenil como proyecto inconcluso. Trabajo presentado en *Maestría en antropología social*, UNAM, Misiones (inédito).
- Rojo, S. y Rotondo, S. (2009). Perfil de especialización del empleo registrado en el Golfo San Jorge: un diagnóstico desde la perspectiva del desarrollo local. *Actas de 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Buenos Aires.
- Romero, J. y Galaretto, M. (2013). *Nuevas tecnologías, nuevos escenarios educativos y laborales en la zona norte de Santa Cruz*. Río Gallegos: UNPA EDITA.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 008 (5), 113-115.

- Ruiz, J. D., y Muñoz, N. (2008). La privatización de YPF y su repercusión en las subjetividades. En Ruiz, J.D. (Coord.), *Petróleo y región austral: Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades*, 91-118. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Salvia, A. (1997). "Crisis y reestructuración de complejos mineros: estudios de dos sistemas regionales patagónicos". En Salvia, A. y Panaia, M. (Comps.), *La Patagonia privatizada*, 36-48. Buenos Aires: Colección CEA-CBC.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Schultz T. W. (1961). "Inversión en Capital Humano". En: Blaug, M. (1972). *Economía de la educación. Textos escogidos*. México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Standing, G. (2011). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Villagran, C. (2018). Recepción y puesta en acto de la reforma del currículum. Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz. Universidad Nacional de Buenos Aires, Tesis de doctorado.