

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

What Are You Going To Do When You Finish School? Student Narratives in Times of Uncertain Work Prospects at Caleta Olivia (Santa Cruz)

Mauro Victor Guzmán¹
Silvia Mariela Grinberg²
Eduardo Daniel Langer³

Resumen

En un escenario socio laboral de inestabilidad y fluctuación en función de una matriz productiva asociada históricamente a la extracción de petróleo, se propone caracterizar las miradas que tienen los y las estudiantes de escuelas secundarias públicas de la localidad de Caleta Olivia (Santa Cruz) sobre su futuro laboral. Ello atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad social de sus hogares, las características socio-urbanas de emplazamiento de las instituciones así como también la modalidad de sus orientaciones formativas (técnica o bachillerato). Se trabaja con datos⁴ 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. Los resultados refieren a que los y las jóvenes expresan voluntades de continuar estudios superiores más allá de las condiciones sociales de sus hogares, así como intenciones de trabajar o buscar trabajo. Las diferenciaciones más acentuadas se producen sobre sus expresiones de seguridad y/o prudencia en relación a la actividad de trabajar en sus perspectivas a futuro según la orientación formativa de sus escuelas y el vínculo que cada una tiene con la matriz productiva de la región.

Palabras clave: Educación secundaria; jóvenes; orientaciones; futuro laboral

Abstract

Considering the unstable and fluctuating socio-labor scenario based on a productive matrix historically associated with oil extraction, we proposed to characterize the

outlook that public secondary school students of Caleta Olivia (Santa Cruz) have on their laboral future. This taking into account the conditions of social vulnerability of their homes, the socio-urban characteristics of the location of the institutions as well as the modality of their training orientations (technical or bachelor studies). It works with data obtained from surveys implemented in 2018 with 487 students in the first, third and last year of the secondary school, as well as in-depth interviews carried out between 2019 and 2020 with 24 students in the anteultimate and last year. The results refer to the fact that young people express willingness to continue higher education beyond the social conditions of their homes, as well as intentions to work or search work. The most accentuated differentiations occur on their expressions of security and / or prudence about the activity of working on their future prospects according to the educational orientation of their schools and the link that each one has with the productive matrix of the region.

Key words: Secondary education, Youth, Orientations, Future work

Fecha de Recepción: 20/05/2021 Primera Evaluación: 28/07/2021 Segunda Evaluación: 28/07/2021 Fecha de Aceptación: 02/08/2021

Introducción

La pregunta por el futuro laboral de las generaciones venideras contextualiza una problemática que, en tiempos de capitalismo flexible, pareciera ubicarnos en un “nada a largo plazo” (Sennett, 2000: 13) que caracteriza el presente. En esa expresión, se plasman parte de las mutaciones que hace décadas vienen produciéndose en el mundo del trabajo así como en las formas en que nos pensamos en relación a ello. Desde el último cuarto del siglo XX, las transformaciones en las lógicas de acumulación del capital (Harvey, 2000; 2020) y la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997; Standing, 2011), han devenido en el derrumbe de las relativas certezas asociadas al trabajo que caracterizaron a los períodos anteriores. Si antes fue posible establecer cierta linealidad entre la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a un empleo, ello hace algunos años ha entrado en crisis (Jacinto, 2010), cuestión que cobra una importancia particular dado que la escolaridad moderna se ha nutrido de las esperanzas que una sociedad se hace y les hace a las nuevas generaciones de llegar a “ser alguien” en el futuro (Grinberg, 2008).

En este marco de debates, aquí nos preguntamos acerca de cómo piensan el futuro laboral los y las estudiantes con desiguales condiciones de vulnerabilidad social y que asisten a escuelas que ofrecen diversas modalidades de formación secundaria en Caleta Olivia (Santa Cruz). Dicha localidad, al igual que toda la región del golfo San Jorge⁵, tiene como matriz económica la extracción de hidrocarburos. Es decir, un mercado laboral local que se caracteriza por los elementos inestables, fluctuantes e inciertos de una economía sujeta a los vaivenes del precio internacional del petróleo (Salvia, 1997; Garino, 2019). En particular, los y las jóvenes tienen poco lugar en esta rama productiva, por lo que se insertan principalmente en el sector de servicios y comercio (Galaretto y Romero, 2010). Por tanto, se propone caracterizar las maneras en que los y las estudiantes de escuelas secundarias públicas de la localidad, enuncian la actividad de trabajar en relación a su futuro personal. Ello se realiza atendiendo a la diferenciación en las condiciones de vulnerabilidad social de hogares de estudiantes, las características socio-urbanas de emplazamiento de las instituciones así como también la modalidad de sus orientaciones formativas (técnica o bachillerato).

La organización del artículo implica a continuación desarrollar algunos de los aspectos metodológicos de la investigación, donde se explicita el proceso de selección de escuelas y de los y las estudiantes para la aplicación de encuestas y la realización de entrevistas en profundidad. En segundo lugar, se plantean algunas de las discusiones conceptuales respecto a las indagaciones sobre cómo los y las jóvenes piensan su futuro en relación al trabajo, así como sus vinculaciones con las características que asume la formación escolar en general y la del nivel secundario en particular. Asimismo, se describe brevemente el escenario y las inserciones

laborales de los y las jóvenes en la región del golfo San Jorge y particularmente en Caleta Olivia, a fin de situar localmente las perspectivas y horizontes del trabajo futuro que expresan los y las estudiantes. En tercera instancia, se presentan los resultados a partir de las encuestas realizadas así como las categorías analíticas construidas en función de las entrevistas en profundidad. Allí nos referimos a los enunciados de estudiantes sobre su futuro laboral, con énfasis en la diferenciación según las condiciones de vulnerabilidad social de sus hogares y el tipo de formación de la escuela a la que asisten. Finalmente, presentamos conclusiones concernientes a que la formación para el trabajo desde las escuelas secundarias de Caleta Olivia se distribuye diferencialmente en función del vínculo que cada modalidad y orientación guarda con la matriz socio-productiva de la región.

Aspectos metodológicos de la investigación

Se trabajarán resultados de investigación a través de una propuesta metodológica de base múltiple partiendo de una combinación entre datos cualitativos y cuantitativos de información. La indagación sobre la perspectiva de estudiantes se realizó mediante la implementación de encuestas semiestructuradas durante el 2018 y entrevistas en profundidad realizadas entre 2019 y 2020. Tanto las encuestas como las entrevistas se efectuaron sobre una muestra intencional de escuelas secundarias públicas construida a partir de 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 índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI⁶) que caracteriza al radio censal en que se ubican las escuelas, para lo cual utilizamos los últimos datos disponibles del INDEC que corresponden al censo del año 2010. Se han utilizado Sistemas de Información Geográfica (SIG) para la georreferenciación de 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 Bajo” (radios con menor cantidad de hogares con pobreza) al “NBI Alto” (radios con mayor cantidad de hogares en situación de pobreza). A partir de allí se han seleccionado escuelas bachillerato 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, de las tres instituciones que ofrecen esta modalidad en Caleta Olivia, se han seleccionado las únicas dos que al 2018 ofrecían los seis años que contempla el trayecto formativo⁷

En lo que respecta a las encuestas, dentro de cada institución se eligieron al azar un curso del 1° año del nivel, un curso del 1er año del Ciclo Orientado (3° año de la secundaria) y un curso del último año del ciclo orientado (5° año de bachilleratos y

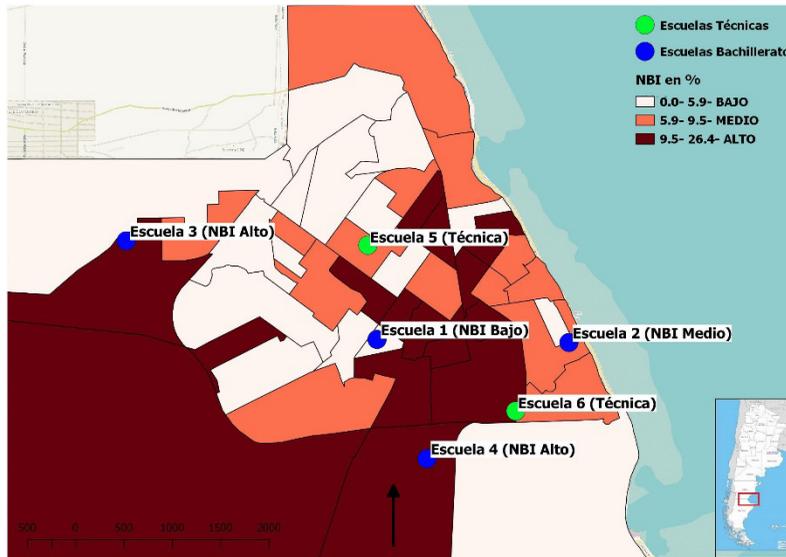
¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

6° año de escuelas técnicas). Con este criterio se buscó abarcar la mirada de los y las estudiantes de todo el nivel, considerando los momentos claves relacionados al 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. 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.

Tal como expresa el Mapa N° 1, en el percel **NBI Bajo** hay 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 Cs Sociales, y Turismo (Escuela 1). En el **NBI Medio** hay una institución educativa que 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 tercel **NBI Alto** hay dos instituciones educativas, ambas fueron creadas en el 2013 y corresponden a los últimos bachilleratos públicos que se crearon en la localidad. Las dos escuelas ofrecen sólo una orientación: una de ellas ofrece la orientación de Ciencias Sociales (Escuela 3) y la otra tiene la orientación 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).

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



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de PDTS “Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativo (CIRISE)”, alojado en el Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO

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 como también la construcción de un índice ponderado. Dicho índice fue construido con el fin de lograr una caracterización de las condiciones de vulnerabilidad social de hogares de los y las estudiantes de la muestra. Para la elaboración del Índice de Vulnerabilidad Social de los Hogares (VSH) se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: NBI de los radios censales del barrio de residencia, máximo nivel educativo alcanzado por uno de los padres, condición laboral de los y las estudiantes y la de sus padres. De las diferentes combinaciones entre variables se armó una ponderación que finalmente nombramos Baja VSH, Media VSH, y Alta VSH.

Para la realización de las entrevistas se seleccionaron dos de las seis escuelas de la muestra, considerando diferentes modalidades y emplazamientos urbanos de las instituciones. Se escogió la escuela 5 (Mapa 1) de modalidad técnica, emplazada en NBI Medio y ubicada en una zona semi-céntrica de la localidad; y también se optó por

la escuela 3 (Mapa 1), de modalidad bachillerato, emplazada en NBI Alto 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 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 las entrevistas realizadas, lo que permitió la elaboración de categorías analíticas.

A continuación desarrollamos algunas de las discusiones conceptuales referidas a cómo los y las jóvenes piensan su futuro en relación al trabajo, las maneras en que ello se produce según condiciones de vulnerabilidad social desiguales así como sus vinculaciones con las características de la formación escolar en nuestros tiempos. Asimismo, se describe brevemente el escenario laboral de Caleta Olivia y las características de las inserciones laborales de los y las jóvenes en la región, a fin de situar localmente las perspectivas y horizontes del trabajo futuro que expresa el estudiantado.

Educación, trabajo e incertidumbres

Las miradas que los y las jóvenes tienen en relación al futuro laboral se realizan en un contexto donde la estabilidad en el trabajo ya no es la regla⁸ (Castel, 1997; Standing, 2011). En este escenario de inseguridades, siguiendo a Appadurai (2007), las condiciones que promueven el crecimiento de la incertidumbre social a gran escala y el incremento de la fricción de lo incompleto producen una ansiedad intolerable con los bienes provistos por el Estado, desde la vivienda, la salud y, sobre lo que focalizaremos aquí, la educación. Desde el enfoque de los estudios de trayectorias (Casal, 2006; Dubar, 2001; Jacinto, 2010; Miranda y Arancibia, 2017) se sostiene que las relativas linealidades que se podían encontrar entre la formación escolar secundaria y la inserción laboral, han mutado hacia una multiplicidad de tipos de transiciones durante el período post-escolar. Según Cassal (2006) hay dos grandes transiciones que caracterizan a la juventud y que en las últimas décadas son cada vez más des-estandarizadas: la transición escuela-trabajo y la dependencia familiar-independencia. Desde esta perspectiva, las instituciones que organizaban el ritmo de las biografías (familia, escuela y trabajo) ya no pueden hacerlo, por lo que los itinerarios o trayectorias dependen cada vez más del protagonismo de los individuos (Bendit y Dermont, 2004). Ello supone que dichas transiciones se vuelven diversas, múltiples y no lineales. Miranda y Arancibia (2017) sostienen que si bien esta des-estandarización forma parte de las *gramáticas de la juventud*⁹ como condicionante social en general, la discusión abierta y en construcción es si es la generación o la clase social el antecedente con mayor importancia para pensar las trayectorias

laborales en las juventudes.

Diversas investigaciones (Corica, 2012; Machado, 2016; Miranda y Corica, 2015; Molina Derteano, 2008; Tuñón, 2008) han mostrado que la incertidumbre no es vivida de la misma manera por jóvenes con distinto origen social, y donde la diferencia no es la existencia o inexistencia de proyectos sino en cómo éstos se realizan. Corica (2012) indica que los y las jóvenes con menos urgencias económicas gozan de un tiempo “suspendido” o “liberado”, el cual aparece como disfrute y adquisición de experiencias nuevas, entre ellas las laborales. Ello admite la posibilidad de combinar estudios universitarios con trabajo, siempre y cuando éste se asocie a la carrera profesional, a modo de acumulación de antecedentes laborales (Miranda y Corica, 2015). Para los y las jóvenes en condiciones de mayor pobreza, en cambio, ese tiempo aparecería como de elecciones acotadas (Corica, 2012). Diversas investigaciones muestran que si bien es cada vez mayor la cantidad de jóvenes de sectores populares que acceden al nivel superior, la combinación con el trabajo muchas veces implica una incompatibilidad entre ambas actividades (Miranda y Corica, 2015; Busso y Perez, 2015; Langer y Esses, 2019).

Según Machado (2016), la posibilidad misma de pensar el futuro por parte de jóvenes que viven en situaciones de extrema pobreza urbana implica no sólo fugar de un pasado que amenaza con repetirse, sino también de las visiones que recaen sobre ellos y ellas y los hace responsables de su propia pobreza. En este sentido, Grinberg (2008) señala que en una sociedad en la que el gobierno de las poblaciones implica la transferencia de los riesgos hacia los individuos y las comunidades (Rose, 2007), los diagnósticos que se construyen sobre estos barrios se basan en un supuesto déficit de voluntad y resiliencia. En este diagrama, los y las jóvenes son llamados a “hacerse cargo de su propio destino, culpabilizados por su falta de voluntad, responsabilidad y confianza” (Machado y Grinberg, 2017: 238). Ello se vincula con enunciados en que la situación de desempleo de jóvenes de sectores populares suele ser explicada principalmente por una falta de “cultura del trabajo”, la cual se considera que hay que producir para mejorar sus condiciones de *empleabilidad* (Jacinto, 2010; Gutierrez y Assusa, 2015; Assusa, 2019).

Volverse empleable implica la adquisición de saberes específicos, denominados competencias, que están asociados a la formación permanente (saber aprender), resolución de problemas en situaciones inciertas (saber hacer), iniciativa (saber ser), entre otros (Gallart, 1997; Tanguy; 1986). Lo central aquí es que estas competencias no provienen de la aprobación de un currículo escolar formal, puesto que el trabajador flexible es llamado a reciclar sus conocimientos y habilidades dada la incertidumbre que caracteriza al mercado de trabajo (Gallart, 1997). Ello, entre otros aspectos, influye en los supuestos sobre la falta de capacidad de la escuela para interpelar las subjetividades juveniles, y por lo tanto para la construcción de proyectos futuros,

tal como lo proponen las teorías de la des-institucionalización (Dubet, 2003; Corea y Lewkowicz, 2004). No obstante, diversas investigaciones señalan que desde la mirada de los y las jóvenes la escuela sigue siendo un espacio de estructuración de proyectos y expectativas (Tuñón, 2008; Molina Derteano, 2008), motorizados por la presencia de la formación como promesa de mejores porvenires (Grinberg, 2008; Machado, 2016). Molina Derteano (2008) destaca que en los y las estudiantes de sectores populares se construyen imaginarios de ascenso social donde los canales son principalmente educativos. Asimismo, Tuñón (2008) indica que, ante similares situaciones de pobreza estructural, quienes poseen mayores niveles de escolarización muestran más alta autopercepción positiva sobre la capacidad de pensar y estructurar proyectos. Por otro lado, la formación como promesa (Grinberg, 2008) está presente en las luchas cotidianas de docentes, estudiantes y sus familias por tener y mejorar sus escuelas (Dafuncho y Grinberg, 2013; Langer, 2013; Cestare, Langer, y Villagrán, 2015), en tanto que éstas se constituyen en un espacio clave para los y las jóvenes en sus conquistas de futuro (Machado, 2016). De manera que aun cuando se supone que las escuelas están siendo reemplazadas por la formación permanente (Deleuze, 1996), ésta sigue ocupando un lugar clave en la manera en que los y las jóvenes se piensan a futuro. En este marco de debates, nuestro objetivo es caracterizar los enunciados sobre el propio futuro laboral que expresan los y las estudiantes y las formas en que se relacionan con la formación escolar.

Dicho análisis implica considerar características del mercado laboral local en tanto horizontes posibles de inserción. Caleta Olivia, al igual que las otras localidades del Golfo San Jorge que han crecido al calor de la extracción de petróleo desde principios del siglo XX, se ha constituido bajo una lógica de *enclave*¹⁰ (Salvia, 1997). Por ello la reconfiguración del proceso productivo bajo los principios flexibles del capital (Harvey, 2000) a fines del siglo XX, lo que implicó la privatización de YPF¹¹ produjo efectos desestructurantes en el mercado de trabajo y los trabajadores (Salvia, 1997; Ruiz y Muñoz, 2008). Independientemente de los vaivenes en la actividad petrolera en los últimos años, estructuralmente esos efectos aún persisten en las luchas que se desarrollan para mejorar las condiciones laborales o evitar el desempleo (Schweitzer, 2012; Márquez, 2017). Al comienzo de la segunda década de este siglo, la tasa de desocupación alcanzaba el 34,6% de la Población Económicamente Activa de jóvenes de 18 a 25 años en Caleta Olivia (Galaretto y Romero, 2010). En ese mismo año, para una tasa de empleo del 48% del total de jóvenes, la rama de actividad donde desarrollaban sus actividades laborales era en servicios sociales, comunales y personales, comercio y servicio a las empresas y construcción. Aquí, el trabajo en el petróleo o en servicios asociados a ello representaba el 7%. Al respecto cabe señalar que en los puestos más estables del sector petrolero (es decir en las empresas operadoras) se demanda principalmente trabajadores varones adultos (entre 25 y 30 años) con elevados niveles de calificación (Marquez, 2017). En cambio, los y las

jóvenes suelen ser contratados en empresas de servicios al petróleo, cuyos puestos requieren de baja calificación (Garino, 2019).

Datos del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la nación indican que, para el año 2017, en la provincia de Santa Cruz¹² la tasa de desocupación en la PEA de jóvenes entre 18 a 24 años era de 25,1%, de los cuales el 83,8% era cesante (es decir, tenían empleo antes de ser desocupados). En lo que respecta a los empleos en sectores público o privado, otro informe del mismo ministerio menciona que en el Estado Provincial, el cual se constituyó en “refugio” de las sucesivas crisis en la actividad petrolera desde los 90’ hasta la actualidad (Salvia, 1999; Marquez, 2017), hay una disminución en la creación de puestos de trabajo y en la remuneración promedio desde el 2015. En cuanto al sector privado, según el Observatorio de Empleo y Dinámica Empresarial, de las 85 Áreas Económicas del país que define el estudio citado, para el año 2019 la región del Golfo San Jorge es la tercera con menos proporción de empleo joven en el sector privado registrado (5,8%), sólo superada levemente por Esquel (5,7%) y Libertador General San Martín – Jujuy (3,8%).

Con lo cual, el escenario laboral en Caleta Olivia muestra que entre un cuarto y un tercio de la población de jóvenes que busca trabajo sufre la desocupación, de los cuales la gran mayoría ha devenido desempleado luego de tener trabajo. Asimismo, en una región cuya estructura económica y productiva sigue basándose en la extracción de petróleo, es mínimo el porcentaje de jóvenes que se inserta laboralmente en ese ámbito laboral. Además, en los últimos años el sector público, el cual ha operado como refugio ante situaciones de desempleo en las últimas décadas, viene mostrando que cada vez tiene menos lugares. Atendiendo a este contexto socio-laboral caracterizado por inseguridades laborales para los y las jóvenes, nos proponemos describir las miradas que tienen los y las estudiantes que viven en desiguales condiciones de vulnerabilidad social y que asisten a distintas escuelas secundarias de Caleta Olivia sobre su futuro laboral.

Entre seguir siendo estudiante y devenir trabajadores/as

En los últimos años no solamente han cambiado las maneras en que se producen las relaciones entre las actividades de estudio y de trabajo en los y las jóvenes como hemos desarrollado, sino que también se ha problematizado sobre quienes se supone no realizan ninguna de las dos actividades: los y las jóvenes Ni-Ni. Assusa (2019) sostiene que las presunciones y estructuras argumentales sobre *jóvenes ni-ni* se pueden organizar en tres hipótesis: hipótesis de la ociosidad, hipótesis de la crisis de valores, hipótesis de la peligrosidad. Feijóo (2015) manifiesta que el término ni-ni tiene como uno de sus implícitos el hecho de que “se es Ni-Ni por la voluntad de serlo” (pp. 24), y tal como señalamos ello se vincula con los supuestos sobre la falta de “cultura del trabajo” en los y las jóvenes (Assusa, 2019). No obstante, los datos que

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

presentamos en el siguiente apartado muestran que los y las estudiantes expresan claras voluntades e intencionalidades de continuar estudios superiores y/o trabajar, más allá de que se presenten con determinado grado de incertidumbres siguiendo algunas diferenciaciones en relación con los niveles de vulnerabilidad social de sus hogares y/o el tipo de formación escolar. Como señalamos más arriba, retomando a Machado y Grinberg (2017), las posibilidades de pensar el futuro por parte de los y las jóvenes supone fugar de un pasado que amenaza con repetirse o de las visiones que recaen sobre ellos y ellas como responsables de su propia pobreza. De forma que mientras esas encrucijadas aparecen restringidas o limitadas, no implican imposibilidades de pensar y pensarse respecto de su futuro laboral. En este juego de posibilidades, oportunidades, restricciones, limitaciones y condicionantes nos ocupamos de las formas en que el trabajo y el estudio se producen para los/as estudiantes del nivel secundario. Como mencionamos, nos preguntamos por esas perspectivas atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad social de hogares y modalidad de formación, por lo que en la Tabla N° 1 se presenta la composición de la población escolar que asiste a las instituciones de la muestra según desiguales niveles de VSH del estudiantado.

Tabla N° 1. Distribución de niveles de VSH según modalidad y NBI de bachilleratos. En %. Caleta Olivia, 2018.

	MODALIDAD		NBI DEL RADIO ESCOLAR (Sólo bachilleratos)		
	Técnica	Bachillerato	NBI Bajo	NBI Medio	NBI Alto
Baja VSH	25,1	15,6	24,1	15,9	7,1
Media VSH	49,8	35,4	41,0	31,8	31,8
Alta VSH	25,1	49,1	34,9	52,3	61,2
Totales	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia

Se observan diferencias en la composición de la población escolar entre modalidades y, al interior de los bachilleratos, en los distintos emplazamientos urbanos. En las escuelas técnicas es mayor el porcentaje de estudiantes con VSH Media, y hay similares proporciones de estudiantes de Baja VSH y Alta VSH. En los bachilleratos, en cambio, disminuye la asistencia de jóvenes de Baja VSH y Media VSH, y aumenta la proporción de estudiantes de Alta VSH. Asimismo, al interior de

los bachilleratos, hay diferencias según el NBI del emplazamiento urbano de las escuelas. En escuelas ubicadas en NBI Bajo, la composición es más pareja entre estudiantes de Media VSH (41%), Alta VSH (34,9%) y Baja VSH (24,1%); en NBI Medio la mayoría es de Alta VSH (52,3%), y en menor medida estudiantes de Baja VSH (15,9%); por último, en NBI Alto, es aún mayor esa distancia entre estudiantes de Alta VSH (61,2%) y jóvenes de Baja VSH (7,1%). De manera que la composición de la población escolar en bachilleratos es más heterogénea a medida que disminuye el nivel de pobreza en que se ubica la institución. Incluso aun cuando en la escuela emplazada en NBI Bajo se encuentra la mayor proporción de estudiantes con Baja VSH, estos representan el menor porcentaje en comparación con jóvenes de Media VSH y Alta VSH en dicha escuela. Si bien no es objeto del presente artículo realizar un análisis pormenorizado de las dinámicas de escolarización, queremos señalar que la composición de la población escolar que describimos indica que las características de la fragmentación urbana y educativa (Saraví, 2014; Tiramonti, 2011) parecieran no ser la manera en que se estructuran los circuitos de formación escolar de nivel secundario en las escuelas públicas de una ciudad intermedia como Caleta Olivia.

Considerando dicha caracterización, a continuación presentamos en la Tabla N°2 qué piensan hacer al terminar la escuela secundaria estudiantes de diferentes niveles de vulnerabilidad social de sus hogares independientemente de la escuela a la que asisten.

Tabla N° 2. Perspectivas futuras de los y las estudiantes al terminar la escuela según vulnerabilidad social de hogares. En %. Caleta Olivia, 2018.

	Baja VSH	Media VSH	Alta VSH
Inscribirme en la Universidad	65,7	57,5	48,0
Me voy a inscribir en un instituto Terciario	6,9	5,7	4,0
Tomar un tiempo para decidir	25,5	20,8	22,5
No tengo ni idea	15,7	17,0	15,0
Voy a estudiar un oficio	9,8	7,5	13,9
Voy a trabajar en un lugar definido	5,9	7,1	5,8
Voy a buscar trabajo	12,7	22,2	27,2
TOTALES	100	100	100

Fuente: elaboración propia

En esta tabla, nos encontramos que las perspectivas de continuar con estudios superiores es algo que remarcan todo/as los y las estudiantes. Aun así, los porcentajes

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

disminuyen a medida que aumenta el nivel de vulnerabilidad social (65,7% en Baja VSH; 57,5% en Media VSH; 48% en Alta VSH), así como observamos intenciones de buscar trabajo que aumentan a medida que es mayor la VSH (12,7% en Baja VSH; 22,2% en Media VSH; 27,3% en Alta VSH). Allí detectamos una primera fuerza asociada a la tendencia clásica, a medida que aumenta la categoría social crecen las perspectivas de estudios universitarios, al tiempo que decrecen las vinculadas al trabajo (Bourdieu y Passeron, 1985). Asimismo, observamos una segunda fuerza en paralelo y contradictoria respecto a lo anterior en que estudiantes de condiciones de alta vulnerabilidad social expresan elevadas perspectivas de continuar estudios superiores (48%). Sostenemos que son “elevadas” dado que, como mencionamos con respecto a la composición del intervalo Alta VSH, en la mayoría de ellos y ellas sus padres y/o madres han alcanzado hasta la escolaridad primaria (77%) y ninguno ha podido completar el nivel superior. Estas expectativas forman parte del proceso de expansión de la escolarización secundaria que permite abrir las puertas al imaginario de continuar estudios de nivel superior (Corica, 2015; Sepúlveda y Valdevenito, 2014; Langer y Esses, 2019).

Por otro lado, las respuestas de los y las jóvenes asociadas a “tomar un tiempo para decidir” y “no tengo idea” ocupan el segundo lugar de importancia tanto para aquellos que viven en hogares con alta y con baja vulnerabilidad social. Esas perspectivas dan cuenta de una lógica de la incertidumbre social (Appadurai, 2007) que, sin duda, atraviesa a todas las posiciones sociales, particularmente al considerar que el momento post-secundario se caracteriza cada vez más por múltiples formas de transiciones (Corica, 2015; Miranda y Arancibia, 2017). Aquí cabe remarcar que, aun cuando la indecisión o incertidumbre respecto al futuro laboral y/o educativo tenga similares proporciones en el conjunto de estudiantes, *su contenido* no es el mismo atendiendo a las desiguales condiciones sociales de hogares estudiantes y/o a la asistencia a escuelas con diferentes modalidades en la oferta de formación.

Considerando dichas diferenciaciones entre modalidades, y teniendo en cuenta la composición de la población escolar, en la Tabla N° 3 se presentan las perspectivas a futuro de estudiantes de escuelas técnicas y de bachillerato según las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares.

Tabla N° 3. Perspectivas futuras de los y las estudiantes al terminar la escuela según Vulnerabilidad Social de Hogares y Modalidad. En %. Caleta Olivia, 2018.

Modalidad Escuela Índice de Vulnerabilidad Social de Hogares	Técnicas			Bachillerato		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
Inscribirme en la Universidad	75,4	65,0	60,9	45,5	44,0	39,4
Me voy a inscribir en un instituto Terciario	5,8	3,6	1,4	9,1	9,3	5,8
Tomar un tiempo para decidir	23,2	22,6	20,3	30,3	17,3	24,0
No tengo ni idea	17,4	17,5	15,9	12,1	16,0	14,4
Voy a estudiar un oficio	10,1	8,8	18,8	9,1	5,3	10,6
Voy a trabajar en un lugar definido	4,3	6,6	7,2	9,1	8,0	4,8
Voy a buscar trabajo	10,1	23,4	27,5	18,2	20,0	26,9

Fuente: elaboración propia

Los y las estudiantes de escuelas técnicas y escuelas bachilleratos desean continuar estudios superiores universitarios de una forma preponderante por sobre el resto de las situaciones, tanto quienes viven en hogares con mayor y menor vulnerabilidad social. Sin embargo, disminuye la proporción de estudiantes a medida que aumenta su nivel de vulnerabilidad social. A la vez, hay una diferencia respecto de aquellos que asisten a escuelas técnicas en cualquiera de los emplazamientos urbanos. Aquí observamos que hay contrastes entre ambos tipos de formación que producen diferenciales en las perspectivas que los y las estudiantes otorgan a continuar estudios superiores, ello en línea con investigaciones que han realizado comparaciones respecto a otras modalidades de educación secundaria (Jacinto y Dursi, 2010; Sosa, 2016). De hecho, una de las características particulares del desarrollo histórico de la educación técnica en nuestro país, siguiendo a Gallart (2006), fue la preparación para estudios superiores¹³ También, la devaluación de credenciales de nivel secundario (Filmus *et al.*, 2004) como los requerimientos de saberes técnicos a partir de la reestructuración de los procesos productivos en las últimas décadas (Riquelme, 2014; Spinosa, 2011) han revitalizado esas expectativas que aquí expresan los y las estudiantes al respecto.

En cuanto a la búsqueda de trabajo, tanto entre estudiantes de escuelas técnicas como de bachilleratos persiste la tendencia a que ello sea mayor a medida que las condiciones de vulnerabilidad social son más persistentes. Es de destacar que los y

las jóvenes de Baja VSH y que asisten a escuelas técnicas, son quienes menos tienen la intención de buscar un trabajo al finalizar el nivel secundario. Ello está asociado a que gran parte de esos estudiantes en escuelas técnicas piensa continuar estudios superiores y, tal como muestran otras investigaciones (Busso y Perez, 2015; Miranda y Corica, 2015), se podría suponer que son jóvenes que al tener menores dificultades socioeconómicas quieren trabajar siempre y cuando no represente un obstáculo con los estudios superiores y puedan combinarlos con el contenido de las carreras que realizan. Sin embargo, a partir de las entrevistas en profundidad nos encontramos con que estas diferencias, más allá de las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares de los y las estudiantes, tienden a diluirse cuando ellos y ellas se sitúan en el escenario local.

A fin de ahondar sobre esos sentidos en torno al estudio y al trabajo de los y las estudiantes en relación con su futuro luego de terminar la escuela secundaria, nos abocamos de aquí en más a aquello que expresan en las entrevistas en profundidad. Al respecto, ellos y ellas enuncian su relación con el trabajo a futuro de tres maneras que hemos denominado horizonte como trabajador/a estudiante, horizonte como trabajador/a y horizonte como estudiante y como trabajador/a en puntos suspensivos. Aquí, la idea de “horizontes” se trabaja como un conjunto de perspectivas sobre el plano futuro que los y las estudiantes enuncian, las cuales involucran expectativas y posibilidades que tienen mayor o menor claridad, precisión o seguridad sobre las actividades de trabajo y estudio que se imaginan realizando¹⁴. Al respecto, resulta clave señalar que esos imaginarios no se presentan de la misma forma y con semejante intensidad en cada escuela. De hecho, tal como a continuación se discute, se producen en estrecha relación con las características de escolarización de los y las estudiantes.

Una primera figura la denominamos **horizonte como trabajador/a estudiante**, asociada a la realización en paralelo de actividades laborales y de estudio. Esta se produce principalmente en estudiantes de la escuela técnica, y sólo en menor medida en algunos casos de la escuela bachillerato emplazada en una zona de NBI Alto. Esa combinación entre trabajo y estudio como actividades simultáneas se concibe a partir de tres situaciones distintas. En la primera de ellas, se asocian las ideas migrar-estudiar-trabajar, lo cual está vinculado a las particularidades de Caleta Olivia que, en tanto ciudad intermedia (Bellet y Llop, 2004), concentra actividades y servicios especializados. Ello genera la necesidad de migrar de la localidad para encontrar carreras que no se ofrecen en la región, lo que produce la necesidad de buscar un trabajo que permita sustentar la estadía, tal como lo expresan estudiantes de la escuela técnica:

*“Me quiero meter a la UTN. Más que todo porque ahí tienen el taller más capacitado. **Con una formación mejor allá, podría salir bien. Incluso te dan***

*pasantías en El Chocón, que vendría a ser la planta productora de energía más grande de Argentina (...) Si yo no tengo conocidos allá, y de hecho no los tengo, tengo que encontrar una manera de vivir allá, pero sí o sí voy a tener que tener plata. **Tengo que encontrar de qué trabajar.** A mí, mis papás no me ayudan mucho, yo estoy trabajando de lo que puedo en mi taller. **Voy a tener que encontrar una forma de trabajar,** porque allá no voy a tener mi taller para trabajar, y una forma de mantenerme, **y así lograr tener mi formación.**” (Damián, Escuela Técnica, electromecánica, último año)*

*“Y la plata, eso es lo que más... porque **acá no está medicina,** supuestamente la iban a traer, pero... la cuestión sería que me tendría que ir lejos, **necesitaría plata y podría trabajar y estudiar allá,** pero igual es difícil conseguir trabajo. Está difícil en toda la Argentina eso. A menos de que tengas contactos y esas cosas, **podes llegar a conseguir algo así nomás.** Lo que más me costaría en ese caso no sería despegarme de mi familia, porque cumpliría mi sueño y vendría de vez en cuando a visitarlos o podría darles cosas igual, ayudar económicamente. Lo que más me costaría a mí sería irme y quedarme allá, **sobre todo por la plata**”.* (Marcela, Escuela Técnica, química, último año)

Como señalamos anteriormente respecto de la Tabla 3, los y las estudiantes de escuelas técnicas son quienes más claramente piensan seguir estudiando en una universidad, tal como mencionan Damián y Marcela. Aquí cabe remarcar que ambos tienen una condición socio-económica diferente. Jeymi vive sólo y se mantiene con el trabajo que realiza en el taller que tiene en su casa. Por su parte, Marcela no trabaja, vive con sus padres, ambos tienen trabajo y, según la estudiante, su padre tiene un buen sueldo (es empleado en una empresa de servicio al petróleo). Según han mostrado algunas investigaciones (Busso y Perez, 2015; Miranda y Corica, 2015), una situación socio-económica como la de Marcela le permite al menos pensarse combinando trabajo y estudios superiores en un círculo virtuoso, es decir buscar una actividad laboral que se asocie a la formación profesional, o bien aplazar la inserción laboral. Sin embargo, el condicionante geográfico que implica vivir en una ciudad intermedia como Caleta Olivia genera la necesidad de migrar, ya sea para seguir una carrera que no hay en la localidad (como medicina) o bien para tener una *“formación mejor”*. Ello produce que tanto Damián como Marcela se vean con necesidad a futuro de *“encontrar de qué trabajar”* y/o con la expectativa de *“conseguir algo así nomás”*.

Un segundo motivo con respecto a las maneras en que se produce la combinación de actividades laborales y de estudio es en términos de quienes lo expresan con imprecisión, también en la modalidad técnica, el contenido de los estudios propedéuticos y trabajos a futuro:

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

*“La cosa es así, mi hermana que trabaja en Las Heras un día me hizo ir a la empresa, y justo estaba el jefe y el administrador. Y como yo fui le dijeron a ella “¿qué onda tu hermana?, ¿le gustó?, ¿qué quiere hacer cuando se reciba?...”, pero yo no quiero trabajar ahí. **Te pagan muy bien, pero no quiero trabajar ahí (...)** Porque **no es lo que quiero para mi vida, la química. Aunque yo sé un montón, pero no es lo que quiero.** (...) Pero ese sería mi primer proyecto, sería para ir a **trabajar de lo que sea, al menos independizarme, cobrar algo. No quiero dejar de hacer cursos, cursos de lo que sea, especializarme cada vez más, seguir aprendiendo todo el tiempo.**”* (Lorena, Escuela Técnica, química, último año)

*“Y no sé. A mí **me gustaría encontrar un trabajo y seguir estudiando.** Me gusta, va quisiera, estudiar muchas carreras (...) Ya sea haciendo planos, o no sé. Todo, haría todo. Bah no todo (ríe). **Cosas para sobrevivir, para poder pagar la carrera.**”* (Rocío, Escuela técnica, Maestro Mayor de Obra, anteúltimo año)

En la familia de Lorena, ambos padres tienen empleos formales y con cierta estabilidad (su madre trabaja en una panadería y su padre es playero en una estación de servicio hace 26 años). Por su parte, la estudiante ha trabajado y trabaja realizando actividades de limpieza y venta ambulante con el fin de comprarse sus propias cosas. En la familia de Rocío, en cambio, los trabajos de su padre y madre son más inestables. Su madre trabaja por cuenta propia en actividades de repostería y atiende el kiosco de la escuela. Si bien su padre actualmente es policía, ella expresa con énfasis su mudanza a Caleta Olivia desde Salta por la situación de crisis económica que estaban viviendo. En esas condiciones socioeconómicas disímiles, ambas estudiantes se imaginan trabajando y estudiando sin precisar el contenido de las actividades. No obstante, observamos que difiere en cada una el sentido del trabajo a futuro según las condiciones sociales de vida (Jacinto *et al*, 2005) y la relación con la orientación. Lorena sostiene que su primer proyecto es “*trabajar de lo que sea*” para independizarse y que no elegiría un trabajo en que le pagan bien porque “*la química no es lo que quiere para su vida*”. La posibilidad de pensar el trabajo asociado a la independencia personal y también al gusto o deseo se vincula con las condiciones de cierta estabilidad laboral en su entorno familiar (Jacinto *et al*, 2005; Miranda y Corica, 2015; Busso y Perez, 2015). Rocío, en cambio, expresa que “*haría todo*” para poder pagar su carrera y menciona como una de las opciones trabajar “*haciendo planos*”, evidenciando una utilidad laboral de la orientación que está cursando ante la necesidad de solventar económicamente los estudios superiores. Así pues, si bien ambas se imaginan trabajando y estudiando, el sentido de ambas actividades y la relación con la orientación en ellas difieren según las condiciones socioeconómicas de su entorno familiar.

Por último, un tercer motivo por los cuales se piensan trabajando y estudiando está asociado a la urgencia económica de ayudar en sus familias. Aquí, a diferencia de los casos anteriores, esta imagen se produce en estudiantes de ambas escuelas.

*“Capaz que el simple hecho de cómo está el tema de la crisis, tengo que ayudar un poco a mi mamá. Ella es sola entonces como que tengo que ayudarla a llegar a fin de mes. Si ahora **estaba viendo de trabajar el año que viene toda la mañana e ir a la universidad tarde y noche.** (Esteban, Escuela técnica, Informática, último año)*

*“No, en realidad **surgió este año, porque yo tenía pensado estudiar otra cosa, irme a estudiar a otro lado, pero bueno surgió este año porque mi mamá se va venir a vivir para acá con mis hermanos. Entonces yo decidí estudiar acá y trabajar acá y poder alquilar un lugar acá donde podamos vivir nosotros. Surgió todo este año. Mi abuelo trabaja en un banco y se está por jubilar y prácticamente fue como hacerle un favor, pero no estoy muy conforme con eso, pero lo hago por él, porque como dije, lo hago más como un favor (...)** Tomé esa decisión de estudiar contador público y por tomar el lugar de mi abuelo en el banco, **porque la economía de mi familia, el tema de cómo viven es re feo. Mi mamá a veces me llama así que esta re mal, porque no tienen para comer, por eso quiero estudiar en la uni, tener ese trabajo y poder bancar los gastos de mi familia al menos**”. (Florencia, Escuela bachillerato, Cs Sociales, último año)*

En ambos estudiantes, la combinación de trabajo y estudio no tiene que ver con solventar sus carreras sino que, además, surge la necesidad de “*poder bancar*” los gastos de la familia. En el caso de Florencia, la inmediatez de la situación incluso implica cambiar de carrera: “*surgió este año, porque yo tenía pensado estudiar otra cosa*”. Esteban, en cambio, tiene pensado estudiar ingeniería informática en la universidad pública de la localidad y ante la urgencia económica no considera cambiar de carrera sino manejar de otra manera sus horarios. Es decir, aun cuando Esteban y Florencia pueden tener un origen socio-económico similar (viven en el mismo barrio con NBI Alto), hay un componente de mayor seguridad con la que Esteban construye la imagen del contenido de la carrera que anhela seguir, la cual está relacionada con su orientación escolar. De manera que, como señalamos respecto a las condiciones sociales de los y las estudiantes, quienes viven en contextos de mayor vulnerabilidad social son quienes principalmente piensan buscar trabajo al finalizar el nivel secundario, y cuando ello refiere a necesidades de sustento familiar ocurre en similares proporciones en ambas modalidades. No obstante, las diferencias en el contenido de la formación de ambas escuelas se vinculan con el grado de seguridad con que estudiantes de una u otra modalidad imaginan el contenido de sus estudios y trabajo futuro.

La segunda figura es la de **horizonte como trabajador**. Ambas actividades, trabajo y estudio, son pensadas de manera excluyente por parte de estos estudiantes y en este caso la exclusividad aparece inclinada hacia el trabajo. Esta situación es la que menos se produjo en el conjunto de estudiantes, sólo en quienes asisten a la escuela técnica y siendo únicamente en varones.

*“Creo que me gustaría hacer algo con la actuación o cosas así, pero como lo veo re complicado. Primero porque como te digo mi viejo la rema todos los días, **no es que tiene un sueldo fijo a fin de mes** y dicen “bueno lo mandemos y este porcentaje del sueldo lo mandamos allá”, no pueden hacer eso. Pero aparte yo siento como que no le gusté a la vida por así decirlo (...) como te digo **siempre me fue mal en todos los años y este año también**. Pensaba que este iba a ser mi año, porque es mi último año y cosas así. No pudo ser. Pero por eso te digo es medio complicado como me veo en un futuro. **Yo no quiero pero me veo más trabajando, acá nomás en Caleta, que estudiando**”.* (Darío, Escuela técnica, Maestro Mayor de Obra, último año)

*“Yo siento que **a uno le cuesta encontrar algo que le guste de verdad** y le guste, le guste realmente. Mi hermano está estudiando ingeniería electrónica y **siente que le apasiona la astronomía** y después va hacer otra carrera, un doctorado en Córdoba (...) pero él quiere seguir estudiando. Yo lo que quiero hacer es si me recibo, es más si me recibo de acá [de la escuela técnica] y tengo la oportunidad de **trabajar y hacer plata, la hago porque siento que no me gusta estudiar**”.* (Pablo, Escuela técnica, Informática, anteúltimo año)

En esas expresiones, la exclusividad del trabajo se produce de maneras distintas. Una como deseo y otra como posibilidad no deseada. En el caso de Darío, su deseo es *“hacer algo con la actuación”*, pero plantea como obstáculo tanto las condiciones socioeconómicas en las que vive, la cual caracteriza como incierta dado que tanto su padre como su madre tienen un pequeño comercio propio: uno de electricidad y otro de ropa, respectivamente. También menciona el bajo rendimiento escolar en los años que lleva en la secundaria. Esos condicionantes conllevan, en esta situación, imaginarse en un futuro inmediato trabajando más que estudiando. Cabe remarcar que él trabaja en el comercio junto a su padre, por lo que esa red familiar opera como soporte (Jacinto, 2010; Roberti, 2016) en esa imagen de futuro no deseado en que se ve exclusivamente trabajando. En el caso de Pablo, trabajar y no estudiar sería su primera opción al recibirse. Pero a diferencia de Darío, Pablo tiene una mejor posición socioeconómica: su padre es ingeniero, jubilado de YPF; su madre es jubilada como supervisora de educación en el Estado provincial y actualmente está terminando la carrera de medicina en la UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires). Pablo pone el acento en que *“le cuesta encontrar algo que le guste de verdad”* y seguir estudiando, como sí ocurre con su hermano. Aquí también podría estar operando la posibilidad

de dilatar la definición de esos gustos ya que, recuperando el señalamiento de Corica (2012), los y las jóvenes con menos urgencias económicas gozarían de un tiempo “suspendido” o “liberado”, se toman más tiempo para pensar y decidir qué y cómo hacer en su futuro. Darío, en cambio, habla de obstáculos no tanto para definir algo que le guste para estudiar sino en las posibilidades para llevarlo a cabo. Ante esas dificultades diversas y condiciones socioeconómicas desiguales, ambos construyen una imagen futura inmediata asociada directamente al trabajo de forma exclusiva.

La tercera figura es la de **horizonte como estudiante y como trabajador/a en puntos suspensivos**. Aquí están las miradas de los y las estudiantes en donde la intención de seguir estudiando presenta seguridad al tiempo que la actividad de trabajar presenta total incertidumbre. Esta forma de pensarse a futuro se produce casi con exclusividad en estudiantes del bachillerato emplazado en zonas de NBI Alto:

*“Lo principal que pienso seguir haciendo es **seguir estudiando, de eso sí estoy segura**, después de que voy hacer todavía no tengo bien claro (...) **Yo de que me veo trabajando, no sé**”* (Pamela, Escuela bachillerato, Ciencias Sociales, último año)

*“**No sé... Me gustaría estudiar eso no más**, por ahora no tengo otra cosa vista”* (Paola, Escuela bachillerato, Ciencias Sociales, último año)

*“Bueno la verdad que **todavía no tengo nada pensado** (...) Si quiero seguir una carrera.”* (Diana, Escuela bachillerato, Ciencias Sociales, último año)

*“-¿Vos como ves el trabajo hoy? ¿Cómo lo ves en la sociedad? -No sé, **no me involucro en eso, prefiero estudiar**. (...) **Trato de no vivir el futuro, sino el presente**. Y si es que pensara en el futuro, lo veo como sierva de Dios, como danzora, como pastora y así, **y trabajadora, que es lo de menos**”* (Noemí, Escuela bachillerato, Ciencias Sociales, último año)

Ante la pregunta por el futuro laboral, estas expresiones de las estudiantes manifiestan que “*por ahora*” o “*todavía*” no lo tienen pensado. Es decir, lejos de considerar que se produce una negación del trabajo, es algo que las estudiantes colocan en suspenso. Como observamos en la Tabla 3, las expresiones “no tengo idea” y “tomarme un tiempo para decidir” de los y las estudiantes ocupa el segundo lugar de importancia en sus respuestas sobre aquello que piensan hacer al terminar la escuela secundaria. Sin dudas, es una manifestación ante las incertidumbres que caracterizan al momento post-secundario (Dubar, 2001; Jacinto, 2010) y en particular en sectores sociales donde las trayectorias laborales, propias o familiares, están marcadas por empleos o trabajos precarios (Tuñón, 2008; Roberti, 2016). Como mencionamos, estas condiciones promueven el crecimiento de la incertidumbre social a gran escala respecto a los bienes provistos por el Estado, y el incremento de la fricción de lo incompleto (Appadurai, 2007). Justamente en este tiempo de incertidumbre, los y las jóvenes han aprendido, se las han arreglado para ir

reconstruyendo/se a partir de lo que tienen, se van amoldando y aprendiendo a ser flexibles (Langer, 2017).

Esas incertidumbres futuras respecto del trabajo se entrecruzan, en los fragmentos de entrevista, con fuertes seguridades en relación a seguir estudiando, “*de eso sí*” no hay dudas. Incluso cuando expresan la decisión de seguir una carrera (que podría ser una manera de pensar también en la labor futura), manifiestan no saber de qué se imaginan trabajando. Ello es esa prudencia (Machado, 2016) con la que los y las jóvenes en condiciones de pobreza urbana refieren a su futuro. La prudencia refiere a que, ante las imposibilidades e inestabilidades de las que los y las estudiantes son conscientes, el “paso a paso se vuelve la posibilidad de desear e imaginar sin que la imposibilidad paralice” (Machado, 2016: 383). Por ello, las estrategias de conquista del tiempo futuro se hacen desde enunciados anclados en el presente. Esta manera de pensar el presente y futuro en relación al estudio y al trabajo es elocuente en el último fragmento de entrevista, en que Noemí menciona que verse como trabajadora “*es lo de menos*” sino que prefiere estudiar. Los trabajos que realizan en el entorno familiar de la estudiante se circunscriben a changas y el cuentapropismo: su madre trabajó realizando labores de remediación ambiental en una empresa de servicios al petróleo que cerró hace unos años, y actualmente trabaja en tareas domésticas y cuidado de adultos mayores; su padre hace tareas de albañilería, sus hermanas mayores son niñeras y sus cuñados hacen changas. Claramente, el trabajo en su contexto más próximo se caracterizó y se caracteriza por la inestabilidad y en el futuro aparece como un pasado que amenaza con repetirse (*ibid.*). De allí que “tratar de *no vivir el futuro, sino el presente*” implica para ella “*no involucrarse*” en la cuestión del trabajo, sino que “*prefiere estudiar*”. El estudio constituye para Noemí, y seguramente para muchas de los y las estudiantes de las entrevistas anteriores, el siguiente paso o el próximo espacio de conquista (*ibid.*).

De manera que, como señalamos al principio de este apartado, lejos de los supuestos o hipótesis sobre *jóvenes ni-ni*, en los y las estudiantes hay claras intencionalidades de continuar estudiando y/o de realizar actividades asociadas al trabajo al finalizar el nivel secundario. Las tres formas de horizontes futuros que describimos dan cuenta de diversos niveles de seguridad o prudencia con que se enuncian las actividades de estudiar y/o trabajar. Dichas diferenciaciones, tal como desarrollaremos en las reflexiones finales, se relacionan de diversos modos con la modalidad de formación escolar, las condiciones de vulnerabilidad social de los hogares y las particularidades del escenario local.

Reflexiones finales

En este artículo se propuso caracterizar las formas en que los y las estudiantes de escuelas secundarias públicas de Caleta Olivia se piensan a futuro en relación

al trabajo y al estudio, atendiendo a las características de la condición social como también a las distintas modalidades de formación. Los enunciados de los y las jóvenes se producen en un escenario en que se profundizan las lógicas de la incertidumbre social que caracterizan nuestro presente en general (Appadurai, 2007), y principalmente aquellas asociadas al mundo del trabajo flexible en particular (Sennett, 2000; Standing, 2011). Situamos nuestro estudio en una localidad que si bien se caracteriza por una matriz productiva históricamente asociada a la industria petrolera es mínimo el porcentaje de jóvenes que se incorpora a este ámbito. En cambio, la mayoría de ellos y ellas se inserta principalmente en el comercio, la construcción o los servicios (Galaretto y Romero, 2010). El sector público provincial ofrece cada vez menos lugares de empleos formales, y en el sector privado de la región del Golfo San Jorge esa restricción se produce particularmente en la población joven. De manera que las perspectivas de futuro laboral de los y las estudiantes se producen en un escenario local que, en tanto horizonte posible de inserción, presenta las características inciertas y fluctuantes propias del empleo y el trabajo de los últimos años.

Algunos de los resultados remiten a encuentros y diferencias entre las perspectivas de estudiantes que viven en hogares con diversos niveles de vulnerabilidad social, al igual que entre quienes asisten a la modalidad técnica o bachillerato. En primer lugar, los y las estudiantes sin distinción de sus condiciones sociales de vida así como también de ambas modalidades, han expresado mayormente intenciones de continuar estudios superiores al finalizar la escuela secundaria. Precisamente, de las tres formas en que se visualizan a futuro, las que más recurrencia han tenido en las diferentes escuelas son aquellas donde la actividad de estudiar aparece como un claro horizonte futuro: es decir aquello que aquí se nombró como *horizonte como trabajador/a estudiante* en jóvenes de la escuela técnica y *horizonte como estudiante* y *como trabajador/a en puntos suspensivos* en quienes asisten a bachilleratos.

No obstante, encontramos marcadas diferencias en cuanto al peso de las intenciones de continuar estudios superiores y cómo estas se relacionan con la actividad de trabajar en estudiantes de ambas modalidades. Las proporciones son mucho mayores en estudiantes de escuelas técnicas en comparación con jóvenes de bachillerato, y ello se produce más allá de sus condiciones sociales de vida. Esto es, el porcentaje de jóvenes viviendo en condiciones de mayor vulnerabilidad social que concurren a escuelas técnicas y piensan continuar estudios superiores, es mayor incluso que al de estudiantes que viven en condiciones bajas de vulnerabilidad social que asisten a bachilleratos. Si bien la educación técnica de nivel secundario se desarrolló con un carácter propedéutico en nuestro país (Gallart, 2006), en Caleta Olivia se constituyó con un sentido fuertemente terminal dadas las expectativas de ingreso inmediato a YPF (Palma Godoy, 1999; Romero y Gutierrez, 2013). No obstante, las lógicas flexibles de producción implementadas desde fines del siglo XX

en la industria petrolera han implicado un derrumbe de dichas expectativas (Salvia, 1997; Ruiz y Muñoz, 2008). Esas lógicas de producción conllevan demandas de cada vez mayores niveles de formación técnica como requisito para aspirar a ocupar mejores lugares en el mundo del trabajo (Riquelme, 2014; Spinosa, 2011), más allá que se trate o no del ámbito petrolero. Por ello, las características propias de la modalidad técnica resultan propicias para quienes ingresan con intenciones de continuar estudios superiores, o bien para producirlas durante el proceso de formación secundaria, en comparación con lo que observamos para el caso de estudiantes de bachillerato.

Si bien el porcentaje de estudiantes que piensa trabajar o buscar trabajo es similar en escuelas técnicas y bachilleratos, en las entrevistas en profundidad la actividad de trabajar estuvo presente con mayor intensidad y de formas más seguras en estudiantes que asisten a escuelas técnicas. Ello se produce principalmente bajo la forma de un *horizonte como trabajador/a estudiante* y en menor medida como un *horizonte exclusivamente como trabajador/a*. Ambos horizontes implican encuentros entre perspectivas de estudiantes con diverso origen social. En el *horizonte como trabajador/a estudiante* la intención de continuar carreras que no se ofrecen en la región o de buscar una mejor formación se produce más allá de las desiguales condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes. Allí nos encontramos con la perspectiva de migración de la localidad y por lo tanto ello genera la necesidad de “trabajar de lo que sea” para solventar esos gastos. Dentro de esta figura, encontramos que son estudiantes con similar origen social pero que asisten a escuelas distintas. Pensar en ser *trabajador/a estudiante* significa no sólo poder solventar gastos de los estudios superiores sino también cubrir necesidades de subsistencia de sus familias. No obstante, allí observamos mayores seguridades en estudiantes que concurren a una escuela técnica en cuanto al contenido de la formación superior que pretende seguir: ante la necesidad de combinar estudio y trabajo no se propone cambiar de carrera (la cual está asociada a la orientación que se cursa), como sí sucede con quien concurre al bachillerato. Así, consideramos que las particularidades de la formación técnica generan esas condiciones desde la escolaridad para que se produzca con mayor intensidad ese *horizonte como trabajador/a estudiante*. Esto es, el fuerte sentido de especialización de sus orientaciones implica un marco de referencia para el contenido de carreras a seguir (Jacinto y Dursi, 2010), el cual se presenta con mayor claridad que el que ofrece la formación bachillerato mediante orientaciones que tienen poca relación con el sector productivo de la región. Asimismo, el espacio de taller y las pasantías en espacios concretos de trabajo propios de la formación técnica contribuyen a la cercanía con la actividad de trabajar (Gallart, 2006), más allá de que hubiera casos de estudiantes que ya han trabajado o trabajen.

En estudiantes de bachillerato, en cambio, prevalecen aquellos *horizontes como estudiantes y como trabajador/a en puntos suspensivos*. En ellos y ellas, se produce seguridad en la intención de seguir estudiando pero, a diferencia de los y las

estudiantes de las escuelas técnicas, expresan inseguridades sobre la actividad de trabajar. El trabajo en sus contextos más próximos estuvo y está cargado de cuotas de incertidumbre. Señalar el trabajo en puntos suspensivos es una forma de la prudencia (Machado, 2016) con la que estudiantes del bachillerato piensan sobre su futuro laboral. Por ello, aquí prevalecen los discursos de “*no involucrarse*” en la cuestión del trabajo así como *preferencias por estudiar*, dado que para los y las jóvenes de estas escuelas ello es el siguiente paso, el próximo espacio de conquista (*ibid.*).

En definitiva, aun cuando las incertidumbres, inseguridades e indecisiones están presentes en las perspectivas a futuro de los y las estudiantes de ambas escuelas, en sus devenires el seguir estudiando se presenta casi de manera indiscutida. Asimismo, en las encuestas observamos que la intención de buscar trabajo o trabajar también tiene similar peso en estudiantes de ambas modalidades. Al profundizar en esas perspectivas, encontramos que la actividad de trabajar está más presente en estudiantes de escuelas técnicas y es puesta en suspenso en jóvenes de bachilleratos. De manera que al pensar en el futuro personal, la nitidez sobre la actividad de trabajar se produce desigualmente, en sintonía con la distribución de orientaciones formativas y la relación que tiene cada una con el mercado laboral local. Esto es, en una región que aún mantiene un fuerte perfil productivo basado en la actividad petrolera, la formación para el trabajo que ocurre en las escuelas secundarias de Caleta Olivia se distribuye diferencialmente en función del vínculo que cada modalidad y orientación guarda con dicha matriz socio-productiva.

Notas

(1) Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Ayudante de docencia en Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Becario doctoral CONICET. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral

(2) Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH) – Consejo de ciencia y tecnología de la Argentina (CONICET) – Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Argentina. Investigadora CONICET/LICH-EH, Universidad Nacional de San Martín. Directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas LICH/Buenos Aires (Argentina). Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).

(3) Post Doctor (Universidad Nacional de San Martín), Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín. Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

(4) Se trabajan con resultados de investigación de tesis doctoral en curso denominada "Formación para el trabajo y espacio urbano fragmentado: un estudio en escuelas secundarias de la región del golfo San Jorge". La misma se desarrolla en el marco de una beca otorgada por CONICET.

(5) Golfo San Jorge es el nombre de la cuenca hidrocarburífera conformada por localidades que crecieron al calor de la extracción de petróleo, luego de su descubrimiento a principios del siglo XX en la ciudad de Comodoro Rivadavia, y que actualmente está compuesto por las localidades de: Comodoro Rivadavia, Rada Tilly (ubicadas en la provincia de Chubut) Caleta Olivia, Cañadón Seco, Pico Truncado y Las Heras (ubicadas en la provincia de Santa Cruz). Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia son las localidades con mayor densidad poblacional y superficie urbana de la región (177.038 habitantes y 51.733 habitantes respectivamente según censo del INDEC en 2010).

(6) 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).

(7) La escuela técnica que no fue seleccionada se inauguró en el 2015, por lo que al 2018 la institución sólo contemplaba hasta el cuarto año.

(8) Si bien como se ha señalado para el caso latinoamericano las características del empleo asalariado fordista-keynesiano no estuvo tan extendida, lo cierto es que esas características eran presentadas como el objetivo de los trabajadores y sobre ese modelo se constituyó la formación para el trabajo (Gallart, 1997).

(9) Con este concepto las autoras refieren a la delimitación de rituales de pasaje y designación de actividades válidas que operan como estructuradores de la organización del ciclo de vida en una sociedad. Ejemplo de ello son las reformas educativas de principio de siglo que han extendido los años de escolaridad obligatoria (y que suponen edades teóricas en que todos y todas los y las jóvenes deberían sólo estudiar), o bien las regulaciones sobre el trabajo infantil (Miranda y Corica, 2015).

(10) El autor refiere no sólo al desarrollo económico de la mano de la empresa estatal Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), sino, y principalmente, al conjunto de relaciones sociales asalariadas que se configuraron en las localidades de la región.

(11) Es una empresa del Estado argentino que desde la década de 1930 y hasta mediados de los 90 fue la única empresa encargada de la producción petrolera de Santa Cruz.

(12) Caleta Olivia, junto con la localidad de Río Gallegos, son las dos localidades con mayor densidad poblacional de la provincia.

(13) Principalmente a partir de la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948, luego devenida Universidad Tecnológica Nacional desde 1959.

(14) Siguiendo a Deleuze (1996), evitamos una lógica teleológica así como una mirada romántica para concebir esas perspectivas en el tiempo, es decir "hacia atrás" y "hacia adelante", considerando que sus enunciados sobre el futuro abarcan movimientos de discontinuidad,

ruptura y creación. Al respecto Machado (2016), señala que la pregunta por el devenir futuro desde este enfoque permite correrlos “de los cuestionamientos por la coherencia y la contradicción de los relatos, la vida escolar, los cambios y tensiones en y entre los sujetos que las habitan (...)” (p. 65). Por lo tanto, esas tres maneras en que se suceden los horizontes futuros de los y las estudiantes involucran tensiones, heterogeneidades y creaciones cuando se instalan en la posibilidad del porvenir en relación al trabajo.

Referencias bibliográficas

APPADURAI, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.

ASSUSA, G. (2019). Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de “jóvenes nini” en torno los casos de España, México y Argentina. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 37(1).

BELLET, C. y LLOP, J. (2004) Miradas a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VIII, 165

BENDIT, R. y DERMONT S. (2004) Jóvenes en situación de desventaja social: Políticas de transición entre la construcción social y las ne-cesidades de una juventud vulnerable. *Revista Estudios de Juventud*, 65.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1985). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

BUSSO, M. y PÉREZ, P. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos? *Revista Población & Sociedad*, 22(1).

CASAL, J. (2006) Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79.

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

CESTARE, M., LANGER, E. y VILLAGRÁN, C. (2015) “Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz”. *Novedades Educativas. Escuela secundaria: nuevos sentidos*, 294, 10-15

COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador: Buenos Aires.

CORICA, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. En *Última década*, 36, 71-95.

DAFUNCHIO, S., GRINBERG, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.

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*, Lugar: Buenos Aires.

DELEUZE, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 13 (en línea)

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/5509>

DUBAR, C. (2001) La construction sociale de l'insertion professionnelle, en *Education et sociétés*, 7, 23-36

DUBET, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIEPE. Bs. As.

FEIJÓO, M. C. (2015). Los Ni-Ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos. En Voces en el Fénix, 6(51).

FERES, J. C. y MANCERO, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y sus aplicaciones en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL

FILMUS, D., MIRANDA, A. y ZELARAYAN, J. (2001) En el mercado de trabajo, ¿el saber no ocupa lugar?: egresados de la escuela media y primer año de inserción laboral. 5° Congreso nacional de estudios del trabajo, Buenos Aires (paper)

GALARETTO, M. y ROMERO, J. (2010). La educación de los jóvenes de la región en el nuevo escenario productivo. 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, (paper)

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.

GARINO, D. (2019). El mundo del petróleo y del gas en Vaca Muerta. En *RevI/SE*, 13, 193-208

GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila

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, Pp. 15-44.

GUTIERREZ, E. y Romero, J. (2013). Política educativa: Una perspectiva crítica de las condiciones reales. En *ICT-UNPA*, 71, 22-55

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

JACINTO, C (comp) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo/IDES, pp. 15-49

JACINTO, C., WOLF, M., BESSEGA, C. y LONGO, M. E. (2005) Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. 7° Congreso nacional de estudios del trabajo, Buenos Aires (paper)

LANGER, E y ESSES, J. (2019). *La salida es por arriba. Una historia de juventud, pobreza y educación*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

LANGER, E. (2013) *Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de Buenos Aires.

LANGER, E. (2017) *Escuela, pobreza y resistencia: Defensas y luchas cotidianas de*

estudiantes. Buenos Aires: Del Gato Gris

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. SERIE INDAGACIONES*, 27,

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, (paper)

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

MIRANDA, A. y CORICA, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 37 (148) 100-118

MOLINA DERTEANO, P. (2008) “¿La ruta del peregrino? Los imaginarios de movilidad social ascendente de los jóvenes de sectores populares”, en Salvia A. (comp.) “Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina”, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.

RIQUELME, G. (2014) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. San Fernando: La bicicleta

ROBERTI, E (2016) Los sentidos (des)centrados del trabajo: hacia una reconstrucción de los itinerarios típicos delineados por jóvenes. En *Última Década*, 44, 227-255

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* (pp. 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. (comp.), *La Patagonia privatizada* (pp. 36-48). Buenos Aires: Colección CEA-CBC.

SALVIA, A. (1999). *La Patagonia de los noventa: Sectores que ganan, sociedades que pierden*. Buenos Aires: La colmena

SARAVÍ, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, México, FLACSO

SCHWEITZER, A. (2012). Petróleo y territorios en la Provincia de Santa Cruz. Aproximaciones al estudio del espacio del Golfo de San Jorge. En Álvarez, M, Michniuk, N. y Villanueva, M. (coord.) *Educación y trabajo, miradas desde lo regional. Territorio y desigualdad de oportunidades* (pp. 21-54). Buenos Aires: Editorial El Colectivo

¿Qué pensás hacer cuando termines la escuela secundaria?

Relatos de estudiantes en tiempos de incertidumbre laboral en Caleta Olivia (Santa Cruz)

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

SEPULVEDA V, L. y VALDEBENITO, M. J. (2014) ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos*, 2014, 40 (1) 243-261

SOSA, M. (2016). A 10 años de la Ley de Educación técnico profesional en Argentina: ¿Los egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado de trabajo? *Cuadernos del CIESAL*, 13,15.

SPINOSA (2011). Transformaciones en el saber técnico, en Figari, Spinosa y Testa (comp) *Trabajo y formación en debate. Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*, (65-88)

STANDING, G. (2011) *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.

TANGUY L. (1986) *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française

TIRAMONTI, G. (2011) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires: Manantial- FLACSO

TUÑÓN, I. (2008). Jóvenes en contexto de pobreza: el tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales. En A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.