

# De las preguntas por el futuro a los proyectos individuales: un abordaje etnográfico sobre los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria

MARÍA MERCEDES HIRSCH

UNIVERSIDADE DE BUENOS AIRES (UBA), BUENOS AIRES, ARGENTINA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4257-3037](https://orcid.org/0000-0003-4257-3037)

## Introducción

Diversas investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos, rurales y urbanos, abordan las dificultades de los<sup>1</sup> jóvenes para acceder y finalizar sus estudios secundarios y superiores y al mundo del trabajo formal (Weiss 2012; Kessler 2002; Nemcovsky *et al.* 2020; Assusa 2017; Jacinto, Chitarroni 2010).

En este marco, podemos afirmar que pensar en el futuro es experimentado por los jóvenes como un problema a ser resuelto al momento del egreso de la escuela secundaria. Sin embargo, los jóvenes no son los únicos que piensan su futuro como un problema, también los hacen los adultos que los forman y acompañan. Asimismo, los organismos internacionales (UNESCO 2007, 2008; OIT 2012) y los gobiernos de la región desarrollan programas y proyectos para abordarlo. A pesar de estos múltiples sujetos “comprometidos” con el “problema”, cada joven es interrogado respecto a su futuro al finalizar la escuela de manera individual. Esto denota que nos encontramos ante la construcción de una pregunta que plantea un “problema personal o individual”, tras el cual se teje un problema social que adquiere

---

1 En este artículo, a fin de economizar espacio y facilitar la lectura, utilizaremos los para referirnos a los diferentes géneros de los sujetos involucrados en la trama que analizamos. En los casos que sea necesario, haremos las aclaraciones pertinentes.

un carácter universal al plasmarse en lineamientos políticos, leyes y programas que intentan abordarlo (Bourdieu, Wacquant 1995).

En este contexto, la escuela se presenta como un espacio privilegiado para comenzar a hacer y responder las preguntas en torno al futuro. No obstante, las posibilidades que se abren no siempre son equivalentes para todos los jóvenes. En este artículo, nos interesa entender cómo vivencian los jóvenes y sus profesores la construcción de los proyectos de futuro de los jóvenes en el marco de relaciones de desigualdad social.

El trabajo de campo que sustenta este artículo se basa en una investigación etnográfica realizada en el partido de Cañuelas, ubicado a 60 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo se realiza en dos etapas (2008-2010; 2018 a la actualidad), nos centraremos en la primera parte en la cual, acompañé a grupos de jóvenes durante su último año de escolarización secundaria. Realicé entrevistas en profundidad, individuales y colectivas y analicé documentos escolares. Se observaron actividades extra escolares, mateadas en plazas, caminatas, compra de ropa, salidas en plazas, bares, *cybers*. En la segunda, diez años después, me reencontré con ellos y reflexionamos sobre sus proyectos de futuro al finalizar la secundaria en relación a su actualidad.

A diferencia de otros estudios que se centran en el análisis en las expectativas y aspiraciones (Aisenson *et al.* 2008), desde un enfoque etnográfico focalizar el análisis en las proyecciones y las acciones de manera articulada. Retomando a Heller (1972), consideramos que las aspiraciones e ideaciones se construyen en simultaneidad con prácticas estructuradas en la vida cotidiana, de forma tal que incluyen sentimientos, prácticas, temporalidades y trayectorias -que exceden lo individual y lo manifestado en expectativas, aspiraciones y proyectos- que se encuentran invisibilizadas en otros enfoques y que tampoco suelen integrarse a los proyectos de futuro de manera manifiesta en la vida cotidiana escolar. Nos referimos a proyectos y actividades que por ser colectivas o no adquirir la jerarquía de opción legítimamente deseable quedan por fuera del proyecto de futuro, por más que sean prácticas centrales en sus experiencias cotidianas.

En este artículo, sostenemos que la dimensión individualizante y moralizante que imprimen las preguntas cotidianas sobre los proyectos de futuro de los jóvenes, tanto para ellos mismo como para los adultos que los acompañan, generan opciones legítimas que invisibilizan otras. Para argumentar esta hipótesis buscamos contrastar algunas actividades y proyectos que los jóvenes realizan en el último año de la escuela secundaria.

En el primer apartado, realizaremos una presentación del marco teórico y del problema presentado en el artículo. Asimismo, situaremos las líneas de las políticas educativas, que sin determinarla, configuran la urdimbre de la vida cotidiana escolar.

En el segundo apartado, daremos cuenta de cómo se construyen localmente las estrategias de acompañamiento de los jóvenes, a partir de las cuales se configuran opciones legítimas de ser incluidas en los proyectos de futuro de estos. Abordaremos las preguntas hechas a los jóvenes individualmente en el marco de actividades escolares y extraescolares para dar cuenta de la relevancia que adquiere la educación superior como opción que garantiza la posibilidad para ascenso social, cuestión ligada a la

individualización del éxito y el fracaso. Esta configuración de opciones implica, a su vez, descartar oficios u otros intereses que no permitirían alcanzar el éxito.

En un tercer apartado describimos la construcción del centro de estudiantes, que se organizó a partir de un proyecto institucional pero que fue apropiado por los jóvenes, quienes comenzaron a desarrollar sus propios proyectos de manera colectiva. En este espacio se producen proyectos que se ponen en acto sin ser tensionados intergeneracionalmente ni asumidos de manera angustiante.

En un cuarto apartado, presentamos prácticas colectivas documentadas en la cotidianeidad, que sin ser consideradas proyectos, implican la organización a lo largo del año de múltiples actividades relativas a los rituales de graduación: el diseño del “buzo de egresados”, la bandera, la fiesta de graduación. Queremos resaltar aquí, el “compromiso” asumido por los jóvenes y el tiempo dedicado a una gran cantidad de actividades que no sólo no son consideradas proyectos, sino que además suelen ser consideradas una “pérdida de tiempo”.

A modo de cierre, buscamos contrastar lo descripto en los distintos apartados en torno a la organización de actividades y proyectos durante el último año de la escuela secundaria. Nos detendremos en las particularidades que la individualización y la moralización de las preguntas sobre el futuro adquieren en contextos marcados por relaciones de desigualdad social.

## **Escolarización, educación superior y proyectos de futuro**

En este artículo presentaremos un análisis de la trama en la que se producen los proyectos de futuro de los jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria atendiendo a las estrategias y las preguntas que orientan los proyectos y a otras experiencias que a priori no estarían involucradas en ellos. Previamente, introduciremos la perspectiva teórica a partir de la cual realizaremos los análisis y describiremos algunos lineamientos de las políticas educativas en Argentina que hacen a la urdimbre de la trama que contiene a los proyectos elaborados por los jóvenes durante la finalización de la escuela.

Como planteamos en la introducción, son muchas las investigaciones que abordan las dificultades que tienen los jóvenes latinoamericanos para estudiar y trabajar. Esto se refleja por ejemplo en los altos “niveles de desempleo que duplican los de los adultos, incluso en los momentos de reducción de la desocupación y de expansión económica” (Jacinto, Chitarroni 2010:5). Estos jóvenes suelen ser nombrados en el discurso público como la “generación ni-ni” (ni estudian, ni trabajan), enunciación a través de la cual no sólo se generaliza una situación sumamente heterogénea, sino que además invisibiliza las relaciones de desigualdad que construyen las (im)posibilidades a partir de las cuales estos jóvenes pueden planificar y desarrollar sus proyectos de vida (Grassi, Danani 2009).

Margaret Mead sostuvo que la preocupación social sobre el futuro de los jóvenes está relacionada con el compromiso que las generaciones anteriores consideran que éstos asumen como generación con la sociedad de la que forman parte. Según la autora esta cuestión se universaliza a partir de la primera guerra mundial, momento en que se produce un cambio tal en las experiencias que lleva a que los adultos no puedan guiar a los jóvenes, generándose la sensación de una ruptura generacional. El avance del capitalismo, y la marcada expectativa de movilidad social que esto conlleva, está asociado a cambios

de ocupación y status que acarrear modificaciones de la conducta resultantes en que las familias elijan para sus hijos tipos de educación y metas profesionales distintas a las propias (Mead 1970).

En este sentido, Mead critica a los estudios sobre juventud enfocados en el futuro como prolongación del pasado, dado que esto llevaría a pensar las relaciones entre adultos y jóvenes como dos grupos radicalmente distintos entre los que existe una ruptura cultural infranqueable. Sin embargo, sostiene que los adultos ya “no pueden adoptar una actitud de certidumbre para plantear imperativos morales a los jóvenes” (Mead 1970:120). Según la autora este proceso puede generar dos reacciones en los adultos: “engendrar una nueva flexibilidad y una mayor tolerancia para con las diferencias. Pero también puede estimular la implantación de medidas defensivas” (1970: 67) por la sensación de falta de autoridad para guiarlos. El planteo que hace Mead sigue siendo actual respecto a la preocupación que genera que los jóvenes no se comprometan con su sociedad, que no es cualquier sociedad, sino una caracterizada por la transformación tecnológica cada vez más rápida y por profundas relaciones de desigualdad social. Según la autora estas características respecto a la imposibilidad de las familias de guiar a los jóvenes a partir de sus propios imperativos morales en un mundo distinto al propio, deposita en la escuela gran parte de esa responsabilidad y compromiso.

Antes de describir cómo se expresa esta preocupación en la escuela y en las políticas que plantean la urdimbre de su entramado cotidiano, nos detendremos en explicar qué entendemos por relaciones de desigualdad social y cómo puede abordarse su vivencia en la vida cotidiana desde una perspectiva antropológica. Retomamos la propuesta de Manzano *et al.* (2010) quienes sostienen que la misma selección y omisión de datos pueden visibilizar ciertas características de las relaciones sociales sin dar cuenta de la desigualdad, en tanto característica compleja, multidimensional y estructural del capitalismo:

partimos de asociar la desigualdad al acceso diferencial a la propiedad y al control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, a procesos de apropiación-expropiación; supone por ello formas concretas de opresión y sometimiento. Partimos, en definitiva, de entender la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de relaciones de desigualdad (Manzano *et al.* 2010:210).

Acordamos con las autoras en la necesidad de construir un enfoque de análisis que permita dar cuenta de las interrelaciones entre distintas dimensiones sociales que se expresan en la vida cotidiana. Según sostienen, las diferencias en las trayectorias de las personas, no siempre se organizan a partir de estructuras de desigualdad. Sin embargo, tal como les sucede a los jóvenes ni-ni, las relaciones de desigualdad emergen en las valoraciones y jerarquizaciones de esas diferencias y en cómo se justifican. En palabras de las autoras “el problema no es la constatación de la diversidad, sino el sistema de evaluación que se monta sobre el mismo” [y que concluye en que determinados grupos legitimen, o no,] “las diferencias sobre la base de parámetros inferior-superior y la tendencia a naturalizar y universalizar esos parámetros” (Manzano *et al.* 2010:211).

Consideramos entonces, en vista a los intereses de este artículo, que las relaciones de desigualdad se manifiestan no sólo como una cuestión asociada a las condiciones materiales de producción, sino

que están dialécticamente relacionadas con las condiciones de reproducción social que se manifiestan en la vida cotidiana. Allí se conectan distintas dimensiones de las experiencias singulares de los sujetos: moral, política, ideológica, familiar, cultural, entre otras (Heller 1972; Assussa 2017). En esta dirección, Manzano *et. al.* retoman a autores clásicos de la Antropología (Dumont, Bêteille y Balandier) para poner en tensión la universalidad del postulado por la igualdad al momento de describir los sistemas de desigualdad/jerarquía, incorporando en el análisis los sistemas de valores y de ideas que sirven para su establecimiento y justificación.

En trabajos anteriores hemos reconstruido los modos en que estos problemas se entran en la vida cotidiana de los jóvenes haciendo del futuro y las elecciones al respecto un tema recurrente y “problemático” en sus vidas (Hirsch 2010; 2016). Retomando a Heller (1972), la vida cotidiana estructura las prácticas, los deseos y las aspiraciones de los sujetos, en el marco de procesos sociohistóricos que adquieren contenidos específicos en las experiencias de personas concretas. Las rutinas que se establecen en la vida cotidiana generan un marco de predictibilidad en nuestras vidas, que nos permiten saltarnos muchas decisiones, dado que el pensamiento y la acción se despliegan en ella simultáneamente. Estas decisiones y elecciones naturalizadas, se diferencian de otras que implican una ruptura con nuestra rutina y pueden ser percibidas como *catástrofes cotidianas*, porque nos consideramos responsables de sus resultados aunque no los podemos prever; esto último denota la dimensión moral de la elección (Heller 1972).

Cuanto mayor es la importancia de la moralidad, el *compromiso personal, la individualidad y el riesgo* (...) en la decisión sobre una alternativa dada, tanto más fácilmente se yergue ésta por encima de la cotidianeidad y tanto menos es posible hablar de una decisión cotidiana. (Heller 1972:46-47).

Sobre todo, considerando que la reproducción social toma forma y vida en acciones, pensamientos y sentimientos que le dan contenido a la cotidianeidad (Heller 1972; Williams 2009).

Este contenido implica para los sujetos “experimentar sus situaciones determinantes, dentro ‘del conjunto de relaciones sociales’ con una cultura y unas expectativas heredadas, y modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson 1984:37-38).

De esta forma, en su vida cotidiana, los jóvenes parten de sus experiencias para proyectar su futuro, pero también de las expectativas de otros –tanto jóvenes como adultos– que construyen las opciones legítimas para los proyectos de futuro. Es decir, retomando a Willis (1988), a partir de dichas experiencias y expectativas se conforman conjuntos de opciones y elecciones que se estructuran y se transforman contribuyendo a generar nuevas opciones y recreando las ya existentes. La *individualización del éxito –y del fracaso–*, anclada en la elección personal y sin dar cuenta de las relaciones de desigualdad, está íntimamente ligada a los sentidos hegemónicos en torno al mérito. Así, la finalización de la escuela secundaria se asocia a un mejor futuro para los jóvenes y, por lo tanto, es considerada el

punto de partida para sus proyectos de futuro y la oportunidad para la movilidad social ascendente (Hirsch 2010, 2016).

En Argentina, la crisis del Estado de Bienestar<sup>2</sup> puso en tensión las utopías igualitarias presentes en los proyectos políticos hasta la década del 80 (Manzano *et al.* 2010). Luego de una década de marcado neoliberalismo que condensa en la crisis del 2001, durante el kirchnerismo esta utopía igualitaria comienza a recuperarse en los proyectos políticos. La Ley de Educación Nacional (2006) pone un especial énfasis en la escolarización como posibilidad para la futura inserción de los jóvenes en el sistema productivo y para la movilidad social ascendente de las nuevas generaciones. Asimismo, busca fomentar la construcción de una sociedad justa, que reafirme la soberanía e identidad nacional, profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática, respete los derechos humanos y las libertades fundamentales, y fortalezca el desarrollo económico y social de la Nación.

Este lineamiento de la LEN se expresa también en la fundamentación del diseño Curricular trazado para las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires:

La educación siempre introduce una dimensión de futuro. Si bien supone una intervención destinada a generar algunas condiciones para que los sujetos puedan vivir plenamente su presente, no resigna el compromiso de educar, entendido como una apuesta al futuro. Al intervenir de determinada manera, al diseñar un currículum, se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos “por venir” y que también sean capaces de construirlos y transformarlos (...). Las sociedades contemporáneas han ido perdiendo certezas. Al tiempo que las instituciones mutan y entran en crisis, el mercado avanza en su capacidad de delimitar, concretar y determinar las condiciones de vida de los sujetos. La aceleración de los cambios, la gestión abocada a trabajar sobre la urgencia y la emergencia, en un país que ha atravesado una reciente y profunda crisis política y económica, vuelve aún más imprescindible poner en juego una mirada prospectiva (...). La concreción de un camino u otro depende entonces de las decisiones y las acciones humanas que clausuran, potencian o desarrollan esas posibilidades. Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos, quienes –con mayor o menor margen de incidencia y legitimidad– en este proceso se asumen como actores políticos activos. Así, la construcción del futuro se convierte en un campo de lucha en el que se enfrentan proyectos, intereses, ideologías y estrategias. (DGCyE, 2010: 12-13).

Allí, se propone entender al futuro como campo de lucha en el cual los sujetos tomarán decisiones ancladas en su voluntad. En ese sentido, se alude a las desigualdades provocadas por el contexto de crisis y se les otorga a los sujetos distintos grados de poder, legitimidad e incidencia en el proceso de “construcción e imaginación del futuro” en tanto campo de lucha ideológico. De esta forma, la política educativa sostiene ciertos supuestos en torno a la potencialidad de la escuela para generar las condiciones de empoderamiento de los sujetos. Según el documento, dichas condiciones permitirían vivenciar el presente de forma tal que oriente su futura inserción social e incluso pueda contribuir a la

---

<sup>2</sup> A partir de la década del 70 en Argentina, la crisis del Estado de Bienestar manifiesta la reestructuración productiva, basadas en la transformación del modelo redistributivo generando nuevas regulaciones en el mercado de trabajo (polarización y flexibilidad laboral, desocupación, subempleo) que se profundizan a partir del ajuste estructural realizado en las décadas del 80 y 90 (Grassi, Hintze, Neufeld 1994).

transformación social. Para que esta inserción sea posible se necesita del compromiso de los educadores, y así la utopía igualitaria, ligada a discursos anclados en el mérito, sigue estando de manifiesto en las orientaciones realizadas a los jóvenes para proyectar su futuro.

Se sostiene la importancia del compromiso de los sujetos en tanto actores políticos que apuntan a construir las herramientas para elegir, en este futuro, como espacio de libertad. Sin embargo, nada dice acerca de las posibilidades diferentes ni desiguales. Creemos que se plantean ciertas contradicciones entre la libertad y la posible incidencia sobre el futuro. Se responsabiliza a los sujetos asumiendo que a partir de un mayor compromiso individual se obtienen mejores herramientas para una futura inserción social.

La obligatoriedad de la escuela secundaria corona un proceso iniciado en los últimos siglos, que define la juventud como etapa de la vida sin funciones activas en la sociedad. Esta concepción de juventud como moratoria social (Erikson 1972) permite construir el par joven/estudiante, como un estado transitorio de preparación para alcanzar la adultez (Weiss 2012) y la independencia a partir del trabajo. La finalización de la escuela secundaria se consolidó, entonces, como un momento de transición hacia la vida adulta en el que son interpelados a asumir la responsabilidad de prepararse para incluirse en el mundo del trabajo y, su equivalente, la propia inserción social que significará un progreso para la sociedad en su conjunto. Para garantizar esta inclusión el estado desarrollará políticas que deben contar con el compromiso de los docentes.

No obstante, en contextos de marcada desigualdad social y a pesar del gran despliegue de las políticas destinadas a garantizar el derecho a finalización de la escuela secundaria<sup>3</sup> y el derecho a la educación superior, son muchos los jóvenes que se esfuerzan por encarnar el par joven-estudiante, a partir del cual son interpelados en torno a su futuro, aunque no todos puedan concretarlo. Los avances de la obligatoriedad legal de la escuela secundaria tuvieron como correlato la mayor relevancia de la educación superior tanto en los proyectos y las aspiraciones individuales para y de las jóvenes generaciones (Hirsch 2016), como en los proyectos políticos y productivos en algunas zonas del país (Hirsch 2020).

En este apartado reconstruimos el posicionamiento teórico metodológico de esta investigación y, a su vez, el papel del Estado como legitimador de determinados discursos a través de supuestos igualitarios que universalizan algunas realidades sociales, buscando compensar las desigualdades a partir de políticas dirigidas a “sectores sociales vulnerables”. Como mencionamos, abordaremos en los próximos apartados los proyectos de futuro de los jóvenes en el marco de estas relaciones desiguales que naturali-

---

3 Las políticas se constituyen en el marco de procesos sociales e históricos más amplios que le dan significado a su curso específico, no como proceso aislado, sino como proceso constituido en las condiciones materiales de la vida cotidiana. Los planes, programas y proyectos diseñados desde el estado, los lineamientos sugeridos por los organismos internacionales y las propuestas elaboradas desde los ámbitos académicos, plantean reglas del juego que sientan las condiciones de posibilidad de la cotidianeidad escolar, pero que no se traducen en una estructura que fija las prácticas de los sujetos (Ezpeleta, Rockwell 1983). Documentamos en la escuela la implementación realizada por las integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de programas orientados a la finalización de la escuela secundaria, que tenían entre sus principales fundamentos su aporte al futuro de los jóvenes. Entre ellos destacan dos. El Plan Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) –implementado por el Ministerio de Educación por medio de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Este plan fue diseñado con el objetivo de “otorgar apoyo material a los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica fortaleciendo sus condiciones básicas para poder concurrir a la escuela y permanecer en ella. (<http://www.me.gov.ar/index.html>). El Centro de Orientación de Apoyo (COA) que da refuerzos de clases de matemática, lengua e inglés. Este plan destinado a la finalización de estudios y vuelta a la escuela (DGCyE de la Prov. de Buenos Aires) comenzó a funcionar en el año 2003 y a partir del 2008 es absorbido por el Plan Fines, que tiene características similares pero que depende del Ministerio de Educación de la Nación (Hirsch 2016).

zan y universalizan la opción de la educación superior como estructuración deseable de dichos proyectos, atendiendo también a otras prácticas, en la disputa por bienes considerados estratégicos como son la escolarización y la educación (Ezpeleta, Rockwell 1983).

## **Una pregunta, una respuesta legítima: proyectos sobre el futuro en la finalización de la escuela secundaria**

En este apartado describiremos las distintas estrategias formales diseñadas en Cañuelas en pos de generar opciones educativas para los jóvenes. Estas descripciones etnográficas dan cuenta de actividades desarrolladas en la escuela para que los jóvenes expliciten sus proyectos de futuro y también de los modos en que los jóvenes y sus profesores realizan preguntas y respuestas informales en torno al futuro. A partir de estas descripciones pretendemos desarmar analíticamente la trama cotidiana en la cual la educación superior se configura como opción legítima y deseable para la estructuración de los proyectos de futuro de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria, por sobre sus actividades y experiencias cotidianas.

Cañuelas, ciudad cabecera de un Partido homónimo, está ubicada a 60 km de la Ciudad de Buenos Aires<sup>4</sup>. El Partido se encuentra en un proceso de transformación de su estructura productiva que -si bien se aceleró en las últimas décadas- comenzó a mediados del siglo pasado. Históricamente, fue una de las principales áreas tamberas del país, aunque actualmente es una zona en proceso de industrialización en diversos rubros, ligados principalmente a la agroindustria y la industria alimenticia con un incipiente desarrollo de la industria de la tecnología (Hirsch 2020). Asimismo, hay un gran desarrollo del comercio, de urbanizaciones privadas y del agroturismo que comenzó en la década del noventa y aún se encuentra en expansión (Barsky 2005)<sup>5</sup>.

El “compromiso” de distintos actores locales con la educación para un mejor futuro es de larga data. La ampliación de la oferta educativa de nivel medio y superior en la zona, acompañó las transformaciones de la estructura productiva e implicó la movilización de gran parte de los actores locales en distintos momentos históricos.

En la década del cuarenta se abrió la escuela Técnica y a finales del cincuenta una escuela Normal (en la cual se realizó el trabajo de campo para esta investigación). A partir de allí la oferta fue creciendo tanto en el ámbito público como en el privado. Sin embargo estas primeras dos escuelas, así como una escuela secundaria rural de Alternancia creada en 2009, fueron impulsadas por la demanda y gestiones de las familias locales para que sus hijos no tuvieran que viajar muchas horas o ser estudiantes pupilos y tengan la posibilidad de estudiar. Estas familias movilizaron e involucraron a actores políticos locales, “vecinos notables”, comisiones de madres, empresas locales, sociedades de fomento para generar un mejor futuro para los jóvenes, pero también para Cañuelas (Hirsch 2016).

---

<sup>4</sup> La provincia de Buenos Aires se divide en 135 municipios, denominados constitucionalmente y por motivos históricos de Partidos.

<sup>5</sup> Según el último censo de 2010 cuenta con 50.526 habitantes: hay 24.822 varones y 25.704 mujeres. La población local aumentó un 18 % respecto del censo anterior 1990-2001 (que fue en el cual se registra el mayor crecimiento: 37%), ocupando en población uno de los primeros lugares entre los distritos de la región, que también abarca a La Matanza, Ezeiza, San Vicente, Marcos Paz, Lobos, San Miguel del Monte, General Las Heras y Ranchos.



En la última década, y con la misma finalidad, fue el gobierno Municipal quién impulsó la instalación de universidades privadas y anexos de distintas universidades nacionales y provinciales conformando un “Cluster de Universidades” para poder desarrollar la escasa oferta educativa de educación superior en el Partido y que los jóvenes no deban migrar para estudiar, a partir de un diálogo con actores del sistema educativo y del sistema productivo industrial y rural locales (Hirsch 2020).

Otra iniciativa que permitió registrar este “compromiso” con el futuro de los jóvenes es el desarrollo de una feria de universidades, “Definiendo tu futuro”, de concurrencia obligatoria para todos los jóvenes del partido. En ella accedían a stands de terciarios y universidades – en su mayoría radicados en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y el Conurbano –, a charlas dictadas por dichas instituciones, pero también, aunque menos concurridos, a stands de institutos de formación para el trabajo y de grandes empresas influyentes en la zona - automotrices, industrias alimentarias y grupos de la agroindustria. El armado de la feria evidencia nuevamente el diálogo entre asociaciones profesionales, empresas, la Municipalidad y el Consejo Escolar, en torno al futuro de los jóvenes. La feria fue organizada entre 2009 y 2017 por el Municipio y el ROTARACT<sup>6</sup>. A partir de 2019 es organizada por el Municipio presentando la oferta de educación superior local confluyendo con el propósito mencionado de que los jóvenes no migren.

La escuela en la cual se realizó la investigación que sustenta este artículo es una unidad académica que abarca desde el nivel inicial hasta la formación docente de nivel superior, reconocida como “la escuela histórica” y “modelo” de la zona. Los estudiantes de esta escuela solían vivir en la ciudad y en menor proporción en algunos parajes rurales cercanos. A partir de la creación de la autopista que une Cañuelas con la CABA, y dado el prestigio de la institución, comenzaron a concurrir a la escuela docentes y estudiantes del oeste del Conurbano Bonaerense (Hirsch 2016). Mayoritariamente, los jóvenes son hijos de empleados del sector de servicios urbanos (comercios en general, turismo), empleados estatales (municipales, docentes y policías) y del sector industrial (obreros y transportistas). Algunos son hijos de dueños de pequeños comercios, talleres y chacras y en menor medida provienen de familias de profesionales o de trabajadores informales de ámbitos rurales y urbanos, como peones agrarios, horticultores, empleadas domésticas, albañiles, ladrilleros (Hirsch 2020).

A partir de nuestro trabajo de campo, pudimos relevar cómo en la cotidianeidad escolar se construyen distintas estrategias y preguntas sobre el futuro de los jóvenes que se encuentran finalizando el secundario. Estas se realizaban en horas libres, en clase y en distintas actividades especiales diseñadas por el Equipo de Orientación Escolar (EOE)<sup>7</sup>: charlas de armado de currículum vitae, de orientación vocacional, encuestas, armado de cajas con materiales de ofertas académicas de diversas Universidades

---

6 Este organismo, dependiente de Rotary International, fue creado en Estados Unidos en 1968 como un proyecto de servicio a la comunidad. Es una organización de clubes de servicio para jóvenes entre las edades de 18 y 30 años que intercambian ideas, organizan actividades y proyectos. Desde 2018, “Definiendo tu Futuro” se transformó en un proyecto a partir del cual, ROTARACT selecciona y pone en relación a un estudiante con un profesional, al cual acompañarán en su jornada laboral. Mientras la asistencia a la feria de universidades sigue siendo obligatoria, esta actividad no lo es.

7 Los EOE dependen de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs.As., por disposición N° 76-08 sus tareas son la atención, orientación y acompañamiento de los jóvenes junto a otros actores institucionales.

y Terciarios para consulta libre, permisos a quienes cursaban ingresos universitarios para retirarse antes de las clases, ingresar más tarde o faltar a clases.

El interés de la escuela por promover en los estudiantes del último año la explicitación de proyectos en torno al “año que viene”, implicó también el diseño de una materia en la cual se realizaban actividades de Orientación Vocacional durante el año. Generalmente, estas actividades buscaban orientarla toma de decisiones individuales sobre el futuro. Centrabán su orientación hacia la elección de una carrera universitaria o terciaria –muchas veces tensionando “lo que me gusta” y “lo que me hace ganar dinero”; “la profesión” y “la maternidad”– a partir de juegos, análisis de historias de vida o de notas periodísticas sobre el “mundo del trabajo” e incluso en preguntas abiertas e individualmente dirigidas<sup>8</sup>.

Además de estos espacios formalmente diseñados, en las mismas clases, en recreos y encuentros casuales, los estudiantes conversan informalmente sobre qué harán al año siguiente, sobre los cursos de ingreso que realizan y las dificultades que se les presentan en los mismos. Los jóvenes que no están haciendo estos cursos, preguntan cómo son y hablan de lo que a ellos les gustaría hacer. Plantean juntarse a estudiar las materias que les cuestan pero que serían importantes para sus futuros trabajos o las carreras que piensan seguir. También evalúan pros y contras de las carreras que les interesaría seguir, aunque raramente cuestionen la posibilidad de sostener las carreras universitarias que proyectan seguir:

En la hora de Literatura, sentados en un grupo de cuatro atrás mío están Darío, Lautaro, Matías y Leo, mientras copian del pizarrón charlan entre ellos. Uno de ellos piensa en estudiar cocina, <está bueno porque ganás mujeres, pero... es mucha plata inscribirse>. <Lo bueno que tiene la universidad es que es gratis...> le dice Darío, que va a estudiar ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional. Lautaro dice que está casi seguro de que va a estudiar Contador Público en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Matías dice <Hay que ver qué otras cosas gratis hay... quiero averiguar...> <Voy a ir con él... quiere, quiere, pero no hace nada> me dice Lautaro mirando a Matías. También conversan sobre la dificultad de viajar desde Cañuelas hasta las universidades –se encuentran ubicadas a más de treinta kilómetros– y de las estrategias para poder sortear la distancia. Entre ellas quedarse a dormir en la casa de algún familiar que resida cerca porque no cuentan con la posibilidad económica de alquilar o costear el transporte. (Registro Turno Mañana, Septiembre de 2008)

Otros estudiantes entablan diálogos sobre sus trabajos actuales o los que pueden llegar a conseguir, gran parte de ellos, relacionados con los trabajos de los adultos de sus familias:

Ya a fin de año, durante una hora libre en un día de muchísimo calor, me acerco a un grupo que está charlando. Acaban de entregarles evaluaciones de Economía. Ana me cuenta que está haciendo un curso de Psicología para Adultos Mayores en el Centro Cultural Rojas en Capital (su mamá es enfermera en un geriátrico). Caro la mira con la cabeza apoyada en el banco. Ella me cuenta que se lleva matemática y economía. Que piensa seguir estudiando, pero no sabe qué (semanas

---

<sup>8</sup> Si bien se establecían ciertas diferencias en las orientaciones vocacionales de los proyectos considerando los distintos géneros, especialmente en la escuela no nos enfocaremos en esto en este artículo porque consideramos que es una dimensión compleja que implica un desarrollo especial. Sí queremos asentar que la cuestión de la “paternidad” raramente era traída como un impedimento para el desarrollo de “carreras largas”. Se puede ver Hirsch 2016.

anteriores había confirmado que sería Contadora porque su papá y hermanos tienen camiones. Su mamá <les hace los papeles, así que debe ser fácil... y si no me puede ayudar> había comentado esa vez). Tomás dice <A mí me importa un carajo. Yo voy a laburar con mi viejo haciendo inyección electrónica en su taller. Da buena guita>. Silvina dice, <yo a esta altura no quiero aprender, quiero terminar. Ya pasó mi época de aprender (ella es la estudiante de más edad del curso, tiene 22 años). (Registro Turno Tarde, Noviembre de 2008)

En la segunda mitad del año, las fechas de inscripción de las carreras universitarias vuelven aún más recurrentes las preguntas sobre el futuro:

Mientras estoy comprando en el kiosco de la esquina de la escuela, se me acerca un grupo de chicas que viene de educación física. “Ya empezaron las inscripciones en la UBA” me dice Deb. “Yo me voy a anotar a Veterinaria”. El resto sigue hablando sobre si se puede, se quiere o no ser fiel en las relaciones de pareja [...]. Nati me comenta que no sabe cómo hacer, porque le gustaría estudiar comedia musical (además baila en una comparsa en Gualeguachú todos los años). “Me gusta, pero no es mi futuro” y se le apaga cierto brillo en los ojos que había aparecido mientras me contaba que ella bailaba desde chica y que ama cantar. Está dudando entre estudiar psicología o despachante de aduanas, “lo otro es un hobby”. (Registro Turno Tarde, Septiembre 2008)

Revisando la carpeta de uno de los chicos, la primera actividad de la materia Culturas y Estéticas Contemporáneas es responder “¿Qué expectativas tienen para el futuro?”<sup>9</sup>. Si bien en muchas clases presencié conversaciones entre profesores y estudiantes en las que había acompañamientos que sí recuperaban trayectorias laborales familiares o les sugerían a los jóvenes que se dedicaran a “terminar con las materias que deben y después se ve”, en muchas clases los profesores hacían mención al “año que viene” de una forma diferente: “¡Es un horror, ya estamos en septiembre y todavía no se anotaron! ¡Se les van a pasar las fechas!”. “Si seguís sin saber qué es un algoritmo, no me digas que vas a estudiar ingeniería, ¡por favor!”. “Aprovechen ahora para pavear... el año que viene se les a-ca-ba. Ya van a ver”. “Sí, yo sé que bailás muy bien, pero psicología te va a dar más herramientas para poder vivir”<sup>10</sup>.

En conversaciones informales y entrevistas conmigo, los profesores comentan su preocupación por la indecisión de estos jóvenes:

vos fijate... Pablo te dice que va a estudiar ingeniería. Adeuda más de tres materias de segundo. No sé cómo estará ahora... pero además se tiene que hacer cargo de la abuela y dos hermanitas. (Conversación informal con profesor del Turno Mañana, Octubre de 2008).

Luciana es muy inmadura... le decís algo que la enoja y se va corriendo del aula... tiene que aprender a manejar sus emociones, si no, no sé cómo va hacer cuando termine la escuela. (Entrevista a profesor del Turno Tarde, Noviembre de 2008).

<sup>9</sup> La profesora a cargo de esta materia es miembro activo del ROTARCT, y participó de “Decidiendo tu Futuro”.

<sup>10</sup> Citas correspondientes a registros entre 2008 y 2009 de ambos turnos.

Los chicos hoy en día son muy irresponsables... vos fijate... están terminando la escuela, no tienen idea de qué van a hacer el año que viene... y tampoco les preocupa para nada. (Entrevista a profesora de Turno mañana y tarde, Mayo de 2010).

Las dudas, las contradicciones y los cambios de opinión respecto a lo que proyectan hacer al año siguiente eran vividas con preocupación y muchas veces cuestionadas por los profesores. Este segundo modo, no solía ser bien recibido por los estudiantes generando hastío y angustia, “hay veces que decimos cualquier cosa, no queda otra que responder, pero... qué se yo”, comentaban en entrevistas. Cuando los jóvenes se mostraban indecisos, desinteresados o elegían carreras que los profesores no consideraban adecuadas, las conversaciones se volvían tensas. En reiteradas ocasiones y espacios escuché recomendaciones como: “Esperemos que puedan aprovechar todo lo que estamos haciendo por ustedes”, y muchos intentos de transmitir experiencias y valores que los jóvenes percibían como ajenos (Hirsch 2016).

Las estrategias formales y las preguntas y respuestas informales descritas hasta aquí, producen un proceso de construcción social de opciones legítimas para el futuro, es decir, consideradas adecuadas para sostener un proyecto de vida autónomo y orientado al ascenso social. Estas opciones mayoritariamente orientan a continuar con la educación superior a los buenos estudiantes y a buscar trabajo a los jóvenes que no lo son. Esto produce sentimientos de angustia, enojo y desinterés en quienes notan que no pueden alcanzar ni siquiera la posibilidad de ser vistos como posibles estudiantes universitarios, es decir candidatos al ascenso social. En relación a esto, Guichard (1995) sostiene que las elecciones de los jóvenes en torno a su futuro están directamente relacionadas con la valorización que los jóvenes realizan sobre sus propias capacidades e intereses, a partir de analizar su “éxito”, o “fracaso” en la escuela y en relación a la calidad de la escuela en la que han podido realizar sus estudios secundarios en el marco de los procesos de reproducción social.

Tal como planteamos en el apartado anterior, las afirmaciones de Mead respecto a la preocupación que genera en los adultos que los jóvenes no se “comprometan” con su sociedad actualiza la dificultad que encuentran los adultos para guiar a los jóvenes en un mundo distinto al propio, que cada vez enfrenta mayores dificultades para el ascenso social. En este sentido, la escuela es quien asume la responsabilidad de inculcar el “compromiso” con sus proyectos de futuro individuales al egresar de la escuela secundaria.

Por su parte, los profesores intentan acompañar a los jóvenes con quienes comparten el día a día. Sin embargo, la intensa carga moral sobre el futuro que se manifiesta en las preguntas y actividades diseñadas parece reproducir los lineamientos de las políticas educativas, nacionales, provinciales y locales desarrolladas en el apartado anterior. Esto genera que en algunas intervenciones se vislumbren círculos de responsabilización e individualización respecto al éxito, o no, de la futura inclusión social.

## El protocentro de estudiantes: un proyecto colectivo en tiempo presente

En el apartado anterior sostuvimos que se producían tensiones intergeneracionales respecto a los proyectos sobre el futuro. Estos proyectos individuales deben ser formulados de forma tal que avizoren una inserción social exitosa, cuestión que genera tensiones cuando los sujetos involucrados perciben que no siempre podrán cumplirse. Aquí describiremos las experiencias en torno a la construcción del Centro de Estudiantes de la escuela para contrastarlo con las vivencias descritas en el apartado anterior.

El Centro de Estudiantes de esta escuela dejó de funcionar a fines de la década del noventa y comenzó a reactivarse, a instancias de un docente y del equipo directivo, en el año 2008<sup>11</sup>, a partir del concurso para Jefe de Departamento de Ciencias Sociales. El proyecto ganador, apoyado por la dirección de la institución en un marco de políticas educativas que lo favorecen<sup>12</sup>, afirmaba que:

A los jóvenes hay que darles espacios de responsabilidad desde pequeños y darles un nivel de poder que es atractivo para los estudiantes, donde puedan participar en la vida democrática y se conformen como futuros ciudadanos solidarios que valoran la vida, el respeto, el bien común como premisa fundamental. El centro de estudiantes es la realización plena de la vida estudiantil ciudadana que busca la cooperación y a la ayuda a través de la solidaridad hacia sus pares a la formación de una vida responsable (Proyecto concursado en Mayo de 2008: 1).

El grupo de estudiantes involucrados en la reconstrucción del Centro está formado por estudiantes de diferentes cursos, turnos y orientaciones: cuatro de ellos están cursando el último año pero los ocho restantes corresponden a otros cursos. Se juntan en la escuela luego del horario escolar (aproximadamente entre las 18:30 y las 20) para que los estudiantes de ambos turnos puedan concurrir a las reuniones sin ver afectada su asistencia a clases. “El horario no está muy bueno, pero lo mantenemos por si se suman más de la tarde...” comentó uno de los estudiantes dando a entender que no cree que se sumen muchos más. En esa primera entrevista me explican que “se va a llamar ProtoCentro hasta que se hagan las elecciones porque no queremos adjudicarnos una representación que aún no tenemos”<sup>13</sup>.

La mayoría de ellos no se relacionaban entre sí previamente, aunque a partir de esta experiencia manifiestan que se han hecho amigos. “En la primera asamblea éramos como cincuenta, en la segunda veinte, a fin de año no llegamos a 15. En el verano nos juntamos algunas veces y ahí se armó el grupo...

---

11 Esta relación entre jóvenes y adultos alrededor del Centro de Estudiantes no es novedosa, ya en la década del 60 la fundación del Club Colegial atravesó un proceso similar (Hirsch 2016).

12 Acceder a una Jefatura de Departamento, implica una carga horaria y una renta asignada para el desarrollo de un proyecto, a partir del cual los profesores que se proponen para el cargo, concursan y son votados por sus compañeros de área. Para la elaboración del mismo retoma normativas del Ministerio de Educación. Si bien, a nivel nacional, la Ley 26877 para los Centros de Estudiantes corresponde al año 2013, el proceso de regulación comenzó en la Provincia de Buenos Aires años antes con la aprobación de la Resolución 4288 en el año 2011 y con la promoción de acciones institucionales apoyadas en la Resolución 4900 del año 2005 acompañada por una serie de circulares que llegaron a las escuelas desde ese año. Todos estos documentos hacen referencia al marco que les da la Ley de Educación Nacional (26.206), la Ley de Educación Provincial (13.688) y las Leyes de Promoción y Protección de los Derechos de Niños y Adolescentes (Ley Nacional N° 26.061 y Ley Provincial N°13.298).

13 Entrevista a integrantes del ProtoCentro de Estudiantes, mayo de 2009.

ahora hasta nos hicimos amigos, salimos, vamos a tomar mate por ahí...”<sup>14</sup>. El ambiente de las reuniones era distendido, mientras toman mate intercalan las cuestiones del Centro con comentarios sobre otros aspectos de sus vidas. Se desarrollan en un aula y no participan adultos, excepto que sean invitados.

En uno de nuestros encuentros les pregunto cómo se involucraron en este proyecto, responden todos al mismo tiempo entre risas:

“Fue como una ola, me arrastraron”; “ver qué onda con mis amigos”, “La corriente... hay algo que cuando surge...”. La voz de Nahuel, candidato a Presidente del Centro, se hace escuchar cuando los demás terminan: “Son las ganas de aportar a los problemas... qué sé yo, aulas limpias, etc. Nosotros creemos que hay que modificar cosas, por ejemplo, cómo se transmite la información. Hay falta de comunicación entre los estudiantes y la dirección. Falta que circule información... falta que vayamos todos para el mismo lado [...]. Entonces nosotros queremos clarificar eso. Negociar con los tres directivos es difícil, porque funcionan medio como mamá y papá: le preguntás una cosa a uno y te responde algo y el otro otra cosa”. (Entrevista a integrantes del ProtoCentro de Estudiantes, Mayo de 2009)

Las tareas que desarrolla el ProtoCentro podrían dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, actividades relacionadas con el cumplimiento de los requisitos formales de conformación del Centro, y por el otro, proyectos que responden a otro tipo de intereses. Entre las primeras, identificamos el armado de la junta electoral para convocar a elecciones; armar las listas y conseguir a los profesores que las abalen; buscar y analizar la normativa de los Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires; discutir el estatuto con la dirección de la escuela; organizarse para pasar por los cursos en los dos turnos a hacer proselitismo; discutir –y rediscutir– la conformación de la lista; recuperar los registros de actividades del anterior Centro de Estudiantes.

Estas tareas eran discutidas semanalmente, por momentos se los notaba preocupados y en otros aburridos:

“[...] va muy lento. Somos precavidos, pero tardamos demasiado”, comentan en una reunión. Les pregunto por qué razón deben ser precavidos. Me dicen que <son los pasos que hay que dar para que el Centro se arme bien, cumpliendo todos los requisitos, pero que sea convocante. Para que dure>. Al principio hacían “las cosas sin pensarlo tanto. Intentamos armar una lista. Cometimos errores en el estatuto y pusimos gente demás, ese tipo de cosas después tiran para atrás a los demás. Después de eso, uno quiso armar otra lista. Pero al final quedó en nada”. (Registro de Conversación informal en reunión del Centro de Estudiantes, Junio de 2009).

Una de las cuestiones sobre las que discuten con más vehemencia es el desinterés de los estudiantes por participar en la escuela, especialmente en el Centro:

“El Centro de Estudiantes tiene que ser representativo, tienen que participar la mayor cantidad posible, tiene que discutir con el personal directivo, tienen que revolucionar la escuela”. Según

---

<sup>14</sup> Registro de Conversación informal en la que me presento al grupo, abril de 2009.

ellos, “ahí tiene que estar la clave de la convocatoria: hay que presentar un proyecto de cambio, la revolución empieza por abajo”. “Tenemos que poner carteles además de pasar a preguntar por los cursos. Que los vean para que se interesen. Hay que generar eso en ellos”. (Registro de Conversación informal en reunión del Centro de Estudiantes, Septiembre de 2009).

También implementaron, sin muchos resultados, poner cajas en los salones para sugerencias y mensajes. Hacia finales de ese año, luego de las elecciones, estaban planeando armar jornadas para revisar el estatuto.

Además de las actividades formales y administrativas, los integrantes del ProtoCentro realizan proyectos generales que consideran de suma importancia para fortalecer la continuidad del Centro. “Porque si no el Centro se va a volver a caer... pero es muy difícil, no le veo futuro con los chicos como están hoy... nadie quiere ayudar, ensucian, necesitan a su mamá... ¡está bueno cuidar! No necesitamos a un adulto para eso”<sup>15</sup>. Muchos de estos proyectos tienen que ver con modificaciones y cuidado de las condiciones edilicias: se refieren a la limpieza de las aulas, juntar dinero para poner bicicleteros (hay muy pocos y se ven bicicletas desparramadas en el jardín que rodea a la escuela), conseguir una bandera nueva, comprar materiales y “tirar abajo los maceteros de adentro. Que al final ahí no crece ninguna planta y nos saca lugar para los recreos”. Esto implica desde búsquedas de presupuesto por la ciudad, hasta pensar en organizar jornadas de trabajo.

Una preocupación de varias reuniones era involucrar a otros jóvenes en actividades que llamaban “políticas” o “proyectos de cambio social”, en las mismas hablaban de “impulsar un proyecto para trabajar Derechos Humanos”, “campañas por la igualdad”, “la memoria y los desaparecidos na ditadura militar” y “la construcción de la ciudadanía”. Para estos proyectos buscaban juntarse con otras escuelas y también asumir la organización de los actos escolares: “hay que darle un giro a eso, hay que resaltar el cambio y la ciudadanía, hablar más del presente”<sup>16</sup>.

También planeaban hacer contactos con hogares de ancianos y colaboraron en la organización de la feria “Decidiendo tu futuro” mencionada en el apartado anterior. Otra actividad en la que tuvieron una participación importante fue en el acto de entrega de las becas del Plan Nacional de Becas Estudiantiles en la escuela. En ambos eventos, recibían preguntas de quienes asistieron, participaron de la organización del espacio y de la difusión de las actividades.

Este pequeño grupo tenía un alto grado de asistencia a sus reuniones. Discutían de manera ordenada y cuando llegaban a un punto en el que no se ponían de acuerdo decidían dejar el tema pendiente para la siguiente reunión. “Lo que más nos incentiva a estar acá es transformar algo, ayudar... hay cosas que nos salen y otras que no [...] veremos qué podemos y qué no”, dice Flavia, una de las chicas más grande y más tranquila del grupo, y a la vez muy escuchada por sus compañeros. “Por lo pronto queremos organizar fiestas, bicicleteadas, ver de hacer algo con los recreos, juntar plata, cadenas para las bicis,

---

15 Entrevista al Presidente del Centro de Estudiantes, Noviembre de 2009.

16 Registro de reunión del Centro de Estudiantes, Junio de 2009.

lo de los maceteros... juntarnos con otros jóvenes. Y formarnos con ellos. Nosotros no sabemos cómo se hace esto, vamos aprendiendo sobre la marcha. Pero está muy bueno”<sup>17</sup>.

A partir de esta descripción, queremos resaltar que la organización de los estudiantes de esta escuela se impulsó por un proyecto que no fue propio, sino impulsado por sus profesores, en el marco de una narrativa sostenida en normativas y lineamiento de las políticas educativas. La oportunidad para conformarlo fue construida intergeneracional y colectivamente, a partir de los intereses comunes en torno a un proyecto que no era individual pero que implicaba asumir responsabilidades compartidas.

Esto implicó consensuar prioridades y negociarlas con otros actores, buscando al mismo tiempo que las trascienda en el tiempo y que sean legítimas en términos de representatividad. La preocupación por que otros jóvenes se sumen; por negociar con las integrantes del equipo de conducción; por conocer las experiencias de otros Centros de Estudiantes –incluyendo la historia de discontinuidad del propio–; por salir de la escuela; y estimular la participación ciudadana no parecen necesitar ser realizadas a partir de proyectos diseñados de una manera autónoma, ni deben resultar exitosos al primer intento.

Queremos resaltar la diferencia entre las actividades y los proyectos. En este espacio, las actividades cotidianas realizadas para “sostener” el centro, no eran consideradas por los jóvenes proyectos. Estos últimos, implicaban actividades en las que ponían en juego sus intereses políticos, sus proyecciones en torno al futuro del centro, entre otras situaciones en las que podía emerger el enojo o menosprecio hacia otros jóvenes que no se involucraban o comprometían con el proyecto. En este sentido, el hecho de poder llevar al proyecto del Centro a un nuevo fracaso también parecía poner el dedo sobre quienes no asumían el “compromiso” con el proyecto colectivo.

No obstante, las posiciones construidas respecto al éxito o fracaso del proyecto del Centro, es distinta a la asumida en los proyectos descriptos en el apartado anterior. Así como en los proyectos individuales los jóvenes temían no tomar buenas decisiones, en los proyectos del centro esto no parecía tener peso. El miedo al “fracaso” se debía a que los otros jóvenes no asumieran el compromiso de sostenerlo a largo plazo. Por otro lado, respecto a la participación de adultos de la escuela u otras instituciones, sus sugerencias podían ser integradas o rechazadas en las tomas de decisiones, constituyendo una trama sólida que permitía superar las tensiones intergeneracionales sin que los jóvenes se sintieran abrumados.

## **Las particularidades de la experiencia del último año de la escuela secundaria: las prácticas organizativas colectivas**

En este apartado, queremos destacar una serie de prácticas colectivas que caracterizan el último año de la escuela secundaria en Argentina. Los jóvenes, en su último año de escolarización organizan distintas actividades para festejar que finalizan la escuela secundaria. Este hecho, que al principio del trabajo de campo me pareció una cuestión banal, empezó a captar mi interés a medida que avancé en la investigación.

---

<sup>17</sup> Entrevista a la Vicepresidenta del Centro de Estudiantes, Noviembre de 2009.



Al leer las notas de campo y los registros de tres años consecutivos, noté que muchas actividades registradas eran temas recurrentes y característicos en todos los cursos que transitaban su último año de escolarización: la selección de buzos, la bandera, la fiesta de egresados. Inicialmente, me costó encontrarle sentido a tanto tiempo y esfuerzo dedicado al desarrollo de estas actividades, pero la observación de las reuniones del Centro de Estudiantes, me hizo reevaluar mi ponderación de estas construcciones colectivas: organizar comida, vestuarios, lugares de reunión, decoración del aula, fuegos artificiales, batucadas, música, búsquedas de presupuesto, pedir permisos a adultos, entre otras.

Es un año que implica mucho esfuerzo de organización colectiva por parte del curso: aprender a negociar, a convencer, a incluirse en las decisiones, a “ponerse las pilas”. Las actividades enumeradas son prácticas pantalla (Lahire 2006), que a su vez despliegan un sinfín de otras prácticas. Por ejemplo, “juntar plata” implica realizar bingos, realizar fiestas en “boliches” en las que se “quedan con la barra”<sup>18</sup>, vender tortas en recreos o “hacer aportes”.

Hacer aportes también remite a otra serie de prácticas. En los cursos se definían días y montos en los que se hacían aportes, los cuales se guardaban en la casa de una de las jóvenes, consignados en una planilla junto a otra que detallaba lo “juntado” en las otras actividades mencionadas. Cada tanto se pasaba informe de cuánto dinero habían juntado y quienes “debían”. El mismo era utilizado sólo para pagar la fiesta de egresados: el salón, el dj, la decoración del salón, comida o bebida. Nunca se planteó usarla, por ejemplo, para comprar premios para los bingos o pagar la materia prima de las tortas que vendían en el recreo. Ese otro tipo de actividades implicaban conseguir más recursos (por ejemplo, pidiendo donaciones) o hacer “aportes extras”.

Los buzos de egresados también son importantes. A partir de ellos se distinguen entre sí, y del resto de la escuela. Respecto al buzo, uno de sus mayores inconvenientes es la selección del diseño: colores (y su combinación), tela, con o sin cierre, con o sin capucha, con distintos tipos de cuello, liso o con rayas o dibujos, con nombres o sin nombres, qué letras, se les agrega un número o no, etc. Luego se realizan las votaciones para decidir dónde encargarlo, eligiendo el mejor presupuesto. Esto genera algunas indecisiones en el plano personal. Por ejemplo, “a Leo se le complica qué buzo hacerse. Hasta el año pasado él iba a la tarde. Se cambió por la orientación. ‘No sé, un poco yo quiero los dos... yo siempre fui de la tarde... no sé... (se queda callado unos segundos) creo que me hago el de la mañana.’ ‘¿Cómo te decidiste, le pregunto...y, es dónde estoy’”<sup>19</sup>.

Diseñar y colgar la bandera también implica un proceso de organización importante. Los estudiantes llevan varias propuestas entre las que se vota cuál quedará. En uno de los cursos registrados cada estudiante era representado por un dibujo animado. Una vez hecha la selección de la temática cada uno iba proponiendo quién lo representaría. Estos prototipos, a su vez, son realizados en diálogo en pequeños grupos. Una vez elegida la bandera es necesario elegir a dónde se mandará a hacer (suelen ser los mismos lugares en que hacen los buzos, algún tatuador o graffitero conocido). Las cuelgan de las barandas de las escaleras que dan al patio interno de la escuela. El primer día de “exposición” se quedan

---

18 Los bares y locales bailables organizaban fiestas para las que vendían entradas y los jóvenes se quedaban con lo recaudado por la venta de bebida y comida.

19 Registro Turno Mañana, Mayo de 2008.

cerca de sus banderas porque estudiantes de otros cursos y profesores se acercan a verla y a modo de adivinanza tratan de identificar a los estudiantes representados.

Tanto para el armado de las banderas como de los buzos o para la organización de la fiesta se discutía sobre lo que les gustaba, lo que los representaba más. Se daban discusiones en pequeños grupos -que si bien tenían cierta continuidad por relaciones de afinidad previas, estaban lejos de ser siempre los mismos- que después se llevaban al curso en general, o viceversa. “Brenda y Lucía me comentan ‘discutimos todo, pero el grupo de Ana es el que organiza todo, ellas dicen y nosotros vamos’. Ante mi incontenible cara de sorpresa, me dicen ‘y sí, si no, no se termina más, y a ellas les gusta y lo hacen’”<sup>20</sup>. En ninguno de los cursos observados se armaron grupos que estuvieran de acuerdo en la misma bandera, el mismo buzo y el mismo lugar para la fiesta. Los grupos de amigos se armaban y desarmaban en el momento de “organizar” pero después se recomponían rápidamente. No obstante, entre quienes no eran amigos podían ocasionar que por semanas algunos no se hablen entre sí.

Los profesores prestan algún tiempo de las clases para realizar las discusiones, votaciones o pasar algún aviso, pero mayoritariamente estas cuestiones se resuelven en horas libres, dado que demandan bastante tiempo. También es muy común escuchar comentarios relacionados en las entradas y salidas de la escuela y en el recreo. En el caso en el que hubiera adultos presentes, no se abstienen de hacer alguna sugerencia, que los jóvenes escuchan y pueden tomar o no.

Estas actividades colectivas, a diferencia de las organizadas por el Centro de Estudiantes, no se mencionan como proyecto y en pocas oportunidades se las presenta como una responsabilidad, aunque en algunos casos se pide mayor “compromiso” a algunos compañeros que no participan aduciendo que todos se beneficiarán de las mismas. Así y todo se busca responder a los intereses de la mayor parte de los integrantes del grupo, aún de los que no se comprometen con las actividades.

## **A modo de cierre: aportes del enfoque etnográfico para pensar la relación ente las preguntas y los proyectos de futuro**

En una hora libre me siento a conversar con algunos estudiantes mientras llenan una encuesta que armó el EOE. Les piden que completen algunos datos, entre los cuales preguntan si van a estudiar el año siguiente y qué. Luego de dudar un largo rato sobre qué poner en ese casillero, una de las jóvenes me mira y me dice <No hay proyecto... es un año perdido...>. Simultáneamente, sus compañeros se ríen mientras revisan la cámara de fotos de la escuela (es de uso libre en los recreos) y le piden que se apure para sumarse a esa actividad. <¿Qué buscan?> pregunto. <Fotos para armar un video para la entrega de medallas> me dice uno de ellos. La joven deja la encuesta y se pone a mirar las fotos con sus compañeros. (Registro del Turno Tarde, Noviembre 2018)

Presentamos este extracto de registro dado que condensa gran parte de las situaciones descritas a lo largo de este artículo, que tiene como objetivo problematizar la construcción de proyectos de futuro en contextos escolares. Como se observa en este extracto, es común para los jóvenes que se encuen-

---

<sup>20</sup> Registro del Turno Tarde, octubre de 2009.

tran finalizando la escuela que pensar el futuro sea un tema que se pone en agenda a partir de una multiplicidad de preguntas a responder en espacios más o menos formales. También es común encontrarlos realizando actividades colectivas destinadas a festejar la finalización de una etapa de sus vidas. El final de la escuela secundaria inaugura rutinas y responsabilidades que aún no experimentaron. Queremos dejar planteado aquí que tanto jóvenes como adultos, se “comprometen” a pensar en el futuro, y que realizan múltiples actividades en el presente para sostener ese compromiso.

En los apartados anteriores hemos descripto dos tipos de proyectos distintos, y también actividades que no eran consideradas proyectos a pesar de involucrar prácticas similares (por ejemplo si comparamos lo que se hace en el Centro de Estudiantes, con las actividades que organizan los jóvenes en su último año de escolarización en muchos casos no podríamos marcar grandes diferencias). Pero no sólo las actividades colectivas quedan fuera de los proyectos, también dimos cuenta de actividades sostenidas individualmente en el día a día que no adquirirían el estatus necesario como para ser pensadas una opción para un proyecto de futuro legítimo (bailar en una comparsa). La lógica indiciaria (Ginzburg 2009) y la descripción analítica (Achilli 2005), propias del enfoque etnográfico, echan luz sobre estas actividades y prácticas que no conforman las expectativas ni los proyectos, pero que constituyen el día a día de la experiencia de los jóvenes.

A diferencia de los enfoques tradicionales sobre los proyectos de futuro de los jóvenes, que se centran en las expectativas, analizarlos teniendo en cuenta sus prácticas cotidianas nos permitió observar que al ser una pregunta orientada al futuro, invisibiliza gran parte de las prácticas cotidianas que configuran la experiencia de los jóvenes. Como enuncia la joven del registro, estas situaciones los llevan a la tensión de pensar que si no tienen un proyecto de futuro legítimo, están perdidos.

En este sentido, para considerar proyecto a una serie de actividades hacia el futuro, estas deben adquirir una legitimidad asociada a asumir responsabilidades, y que son cuestionadas en términos de la productividad futura de sus objetivos y metas. Estas responsabilizaciones hacen visible la dimensión moral de las preguntas sobre el futuro, que se expresa en la imposibilidad de muchos jóvenes de imaginar un proyecto de futuro que sea una opción legítima y deseable a la vez, realizable en los plazos planteados por el deber ser hegemónico y que garanticen el ascenso social. Estas presiones e imperativos morales llevan a que muchos *jóvenes*, atravesados por marcadas relaciones de desigualdad, experimenten las decisiones y elecciones que realizan al finalizar la escuela secundaria como catástrofes cotidianas (Heller 1972).

Asimismo, podemos sostener que los adultos que los acompañan en la escuela lo viven de modos similares, cuestión que se evidencia en la preocupación cotidiana y en las estrategias diseñadas para orientar los proyectos de los jóvenes. Retomando a Thisted (2010), los sentimientos de ansiedad, angustia, desinterés, preocupación –entre otros registrados– son producciones sociales singularizadas. Por formularse de manera singular, la pregunta por el proyecto de futuro invisibiliza las relaciones sociales de desigualdad sobre las que se asienta la experiencia cotidiana de los jóvenes. Los sentimientos que emergen ante esta individualización y moralización son producto de un intento individual de escapar a los procesos de reproducción social (Willis 1988; Williams 2001), que se les propone saldar a través de la preparación y certificación que obtuvieron con la finalización de la escuela secundaria.

Revisar las expectativas, que concentran sentidos hegemónicos sobre lo deseable para el futuro, aporta al análisis de la interacción entre las distintas generaciones (Mead 1970) y a la visibilización de procesos de estigmatización sobre los jóvenes y sus proyectos producto de un círculo de responsabilidades y compromisos con el futuro. Estas expectativas, muchas veces opuestas entre generaciones debido a sus experiencias históricas (Sennett 2000) y a la ya mencionada invisibilización de las relaciones de desigualdad, imposibilitan reconocer “otras” opciones como legítimas.

*María Mercedes Hirsch es Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL UBA) y Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias Antropológicas de la FFyL-UBA. Investigadora del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas- FFyL-UBA. Becaria Posdoctoral del CONICET.*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena. 2005. *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Aisenson, Diana, Gabriela Aisenson, Silvia Batlle, Leandro Legaspi, Viviana Valenzuela, Graciela Polastri, Romina Sanabria y Lorena Duro. 2008. “El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación”. *Anuario de Investigación*. Volumen XV. Buenos Aires: Secretaria de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Assusa, Gonzalo. 2017. *Jóvenes trabajadores. Disputas sobre sentidos, apropiaciones simbólicas y distinciones sociales en el mundo laboral*. CABA: Grupo Editor Universitario.

Barsky, Andrés. 2005. “El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires” *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* IX(36): 194. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-36.htm>

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Erikson, Erik. 1972. *Adolescencia y crisis*. Paris: Flammarion.

Ezpeleta, Justay y Elsie Rockwell. 1983. “Escuela y clases subalternas”. *Cuadernos políticos* 37: 70-80. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsie-Rockwell.pdf>

Ginzburg, Carlo. 2009. *El queso y los gusanos*. Península: Madrid.

- Grassi, Estela y Claudia Danani (org.). 2009. *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Guichard, Jean. 1995. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: LAERTES.
- Heller, Agnes. 1972. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hirsch, María Mercedes. 2010. “¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria”. In *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*, ed. M. R. Neufeld, L. Sinisi y J.A. Thisted. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Hirsch, María Mercedes. 2016. *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Tesis doctoral. FFyL Universidad Buenos Aires.
- Hirsch, María Mercedes. 2020. “Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, Provincia de Buenos Aires”. *Estudios Rurales. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural* 10 (19): 1-16. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/view/16911>
- Jacinto, Claudia y Horacio Chitarroni. 2010. “Precariedades, rotación y movilidades en las trayectorias laborales juveniles”. *Estudios del Trabajo* 39/40: 5-36.
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Lahire, Bernard. 2006. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Manzano, Virginia, Gabriela Novaro, Laura Santillán y Marcela Woods. 2020. “Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico”. In *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*, comps. M. R. Neufeld y G. Novaro. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mead, Margaret. 1970. *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Nemcovsky, Mariana, Gabriela Bernardi, Mercedes Saccone, Mirna Fittipaldi, Mirna Calamari, Florencia Debonis; Mara Dobry, Eliana Maiolino, Noelia Martínez y Marina Santos. 2020. *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Laborde.

- Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Thisted, Jens Ariel. 2010. "Escuela, exclusión, discriminación y pobreza, la producción de subjetividad en juego". In: *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*, ed. M. R. Neufeld, L. Sinisi y J.A. Thisted. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Thompson, Edward. 1984. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.
- Weiss, Eduardo. 2012. *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Williams, Raymond. 2009. *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta Editorial.
- Willis, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

#### **FUENTES DOCUMENTALES**

- Constancia de Inscripción Programa Nacional de Becas Estudiantiles. 2009. Programa Nacional de Becas Estudiantiles. <http://www.me.gov.ar/index.html>.
- Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. DGCYE. 2010.
- Ley de Educación Nacional. 2006. [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ley Federal de Educación. 1993. [http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg\\_index\\_fed.pdf](http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf)
- UNESCO. 2007. *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. EPT/PREALC UNESCO - Chile.
- UNESCO. 2008. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra.

## **DAS PERGUNTAS SOBRE O FUTURO AOS PROJETOS INDIVIDUAIS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA AOS PROJETOS DE FUTURO DOS JOVENS NO FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO.**

**Resumo:** Neste artigo abordaremos o caráter individualizante e moralizante que as questões imprimem nos projetos futuros dos jovens, personalizando o mandato social que confere centralidade ao ensino superior para avançar socialmente. Com base no trabalho de campo etnográfico realizado em uma escola secundária em áreas rururbanas da província de Buenos Aires, Argentina, retornaremos à experiência dos jovens no quadro de estratégias e expectativas que os adultos exibem, legitimando certas opções em detrimento de outras. Essas expectativas projetadas sobre os jovens geram circuitos de responsabilização e sentimentos de angústia em relação à possibilidade de realizar projetos de futuro que garantam inclusão social futura no quadro de relações sociais profundamente desiguais. Nesse sentido, concluímos que a moralização e a responsabilização se expressam diferencialmente nos projetos de futuro individuais e coletivos dos jovens.

**Palavras-chave:** projetos de futuro; abordagem etnográfica; jovens; Educação; desigualdade social.

## **FROM QUESTIONS ABOUT THE FUTURE TO INDIVIDUAL PROJECTS: AN ETHNOGRAPHIC APPROACH TO THE FUTURE PROJECTS OF YOUNG PEOPLE AT THE END OF SECONDARY SCHOOL.**

**Abstract:** In this article, we analyze the individualizing and moralizing character that the questions imprint on the projects of future made by young people during the completion of school, by personalizing the social mandate that gives centrality to higher education in order to advance socially. Based on an ethnographic fieldwork carried out in a secondary school -in urban settings in the Province of Buenos Aires, Argentina-, we analyze the experience of young people within the context of strategies and expectations that adults display, legitimizing certain options over others. These expectations projected on young people generate circuits of responsibility and feelings of anguish regarding the possibility of carrying out projects of future that guarantee future social inclusion in the framework of deeply unequal social relations. In this sense, we conclude that moralization and accountability are differentially expressed in the individual and collective future projects of young people.

**Keywords:** projects of future; ethnographic approach; Young people; Education; inequality.

RECEBIDO: 31/05/2020

APROVADO: 22/12/2020