

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE DOCTORADO

“Construyendo *futuro* en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria”.

TESIS DOCTORAL

Tesista: María Mercedes Hirsch

Directora y Consejera de Estudios: María Rosa Neufeld

Índice 2

Glosario 5

Agradecimientos 6

Introducción. Etnografiando *construcciones sobre el futuro* de los y las jóvenes 8

I. El *futuro* de los y las Jóvenes: las líneas de un proyecto posible 8

II. Del problema social al problema de investigación 13

III. Anticipando capítulos 20

Capítulo 1. La pregunta social sobre el *futuro* en *Tierra de Posibilidades*. Jóvenes, escuela e “*inclusión social*”. 26

I. Buscando la “Tierra de posibilidades”: el presente etnográfico del *futuro* de las y los jóvenes 27

II. Educación y escolarización: *Presencias* que imaginan y construyen *futuros*. 36

III. *Estado, Futuro y Escuela*: sobre las huellas de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. 44

IV. El Plan Nacional de Becas Estudiantiles: el *compromiso* con la “*inclusión social*” en la escuela. 53

V. A modo de cierre: La Escuela Secundaria obligatoria ¿*garantía de futuro*? 62

Capítulo 2. La Escuela en la Tierra de Posibilidades: La “Belgrano” y el proyecto de futuro de Los Sarandés. 65

I. Historizando el *futuro*. Del Instituto Adscripto Eva Perón a “La Belgrano”. 66

II. “La Belgrano”: la escuela de excelencia de la “*comunidad*” 76

III. Del Club Colegial al Centro de Estudiantes: las políticas educativas marcando la participación de los y las jóvenes en la “Belgrano” 88

IV. A modo de cierre: ¿Quiénes piensan el futuro de los y las jóvenes? pasado, presente y futuro del “proyecto de la Belgrano” 104

Capítulo 3. Del “proyecto” de futuro a las “preguntas” sobre “el año que viene”: el último año de la escuela secundaria. 107

I. Jóvenes y generaciones: Los primeros indicios de volverme “extraña”. 108

II. La cotidianeidad de la “Belgrano” ¿Quiénes son las y los jóvenes? 117

III. El último año de la escuela secundaria: organizando el *futuro* entre buzos, banderas, fiestas y cursos de ingreso 130

IV. La “pregunta” cotidiana sobre “el año que viene”, o cómo el *futuro* se constituye “un problema” 139

V. Entre jóvenes y adultos: “la pregunta” sobre “el año que viene” más allá de las generaciones 142

VI. A modo de cierre: La construcción de la “pregunta” y las “opciones” en el marco de la experiencia del “último año” de la secundaria 152

Capítulo 4: Del “proyecto” para el *futuro* a las “orientaciones” de los “proyectos de vida”: las expectativas y las prácticas organizando la cotidianeidad y “el año que viene” 155

I. Discutiendo la “orientación”: las preguntas académicas sobre el futuro. 156

II. Orientación Vocacional: huellas de las preguntas académicas sobre el futuro en la cotidianeidad escolar 182

III. Entre las expectativas y las prácticas: la tensión entre “la pregunta” y el “proyecto de vida” 200

IV. A modo de cierre: La “pregunta” sobre el “año que viene” en “tensión” 217

**Conclusiones. Del problema de investigación al problema social:
¿Perdidos o desorientados? Tomando decisiones cuando el
futuro se vuelve presente en construcción. 220**

Bibliografía 227

Glosario

DGCYE: Dirección General de Cultura y Educación

EI: Espacio Curricular Institucional

EOE: Equipo de Orientación Escolar

HUSOC: Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales

LEN: Ley de Educación Nacional

LFE: Ley Federal de Educación

PNBE: Plan Nacional de Becas de Educación

SUM: Salón de Usos Múltiples

Agradecimientos:

Mi agradecimiento más profundo a María Rosa Neufeld, mi directora, por el *compromiso*, el respeto, la lucidez, la generosidad y el afecto con los que me acompañó a largo de todos estos años, en los que no sólo dirigió mi investigación y el proceso de escritura de este trabajo, sino que me formó como Antropóloga y como persona.

Para el desarrollo de esta tesis también fueron centrales los intercambios con compañeros de la RIAE y el Programa de Antropología y Educación (PAE), a quienes no nombraré uno por uno, porque, afortunadamente, somos muchísimos. En diálogo con los trabajos producidos en estos espacios se fueron construyendo mis propios interrogantes. Quiero agradecer muy especialmente a Ariel Thisted y a la entrañable Liliana Sinisi (Directores, junto a María Rosa Neufeld, de muchas de las programaciones del equipo de investigación del que formo parte) por el interés y la calidez con los que fueron acompañando mi investigación.

Quiero agradecer muy especialmente a Maximiliano Rúa con quien compartí años y años de trabajo de campo, ideas, bibliografía, lecturas, por sus constantes lecturas y sugerencias, hechas con afecto y agudeza a lo largo de todos estos años. También un agradecimiento muy profundo a Laura Cerletti, Javier García, Horacio Paoletta, Laura López, Virginia Salerno, Ana Ziliani y Lucía Petrelli con quienes en distintos momentos fui compartiendo dudas y certezas respecto a las becas, las tesis y las distintas producciones que finalizaron en esta tesis, gracias amigos. A María Cecilia Scaglia, Victoria Gessaghi, María Paula Montesinos, Sara Pallma, Josefina Ghiglino y Cecilia Diez, por compartir su amplia experiencia conmigo.

También quiero agradecer a Elsie Rockwell, Eduardo Weiss y Leonel Pérez Expósito por hacerse tiempo para leer, hacerme comentarios y sugerirme materiales en mi breve estancia en México. Gracias a Ana Padawer, Laura Santillán, Elisa Cargnolino y Iara Enrique por pasarme sus materiales y atender con interés a mis pedidos de ayuda.

A mis amigos, antropólogos, docentes, compañeros de mi corto pasaje por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y de mi

incipiente acercamiento al equipo de Envión Comunitario del Frente de Organizaciones en lucha. Todos ellos me escucharon durante horas, de a ratos o con mates de por medio, cuando sólo podía hablar de esta tesis, que tanto me apasionó hacer: Carolina Charles, Verónica Puente, Ana Guglielmucci, Débora Lanzeni, Soledad Gesteira, María Laura Fabrizzio, Soledad Gallardo, Lucía Groisman, Lucía Rodríguez Bustamante, Mercedes López Oribe, Fernando Juanolo, Rocío Planes, Sairi Gómez Hernández, Rocío Urán, Iván Thisted, María Florencia Di Matteo, Pilar Izzi, Damián Rico, Analía Zarate, Javier Torrado y Luisina Varela. A todos y todas, gracias por compartir su visión de los y las jóvenes conmigo.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), instituciones públicas que permitieron llevar adelante este trabajo y mi formación de grado y posgrado. A mis compañeros y profesores de la Maestría en Antropología Social FFyL-UBA y de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología por hacer de las aulas y los pasillos de la facultad un espacio de construcción de conocimiento. Especialmente a Roberto Zurutuzza, Verónica Zalocchi, Verónica Messina y Florencia Guastavino.

También quiero agradecer a todas las personas que me acompañaron en este largo trayecto: a mis padres, mis hermanos, abuelos, tíos, primos y a mi cuñado por el cariño en el que se puede descansar en los momentos más difíciles. Gracias por la paciencia, las alegrías y por no reprochar las ausencias. Rosalía Enrigo y Edith Rossetti, gracias por el cable a tierra.

Por último, mi más profundo agradecimiento a quienes en Los Sarandíes me permitieron formar parte de su vida cotidiana. Portereros, administrativos, directoras, profesores, y jóvenes. Especialmente a quienes a lo largo de todo el trabajo de campo se fueron constituyendo en interlocutores agudos. A los y las jóvenes de Los Sarandíes, pero también a mis estudiantes del Nere Echea y a los niños, niñas y jóvenes del CAI y del Envión, por sorprenderme constantemente y mostrarme que una persona puede elegir, pero que las opciones las construimos entre todos y todas.

Introducción:

Etnografiando *construcciones sobre el futuro* de los y las jóvenes

I. El *futuro* de los y las Jóvenes: las líneas de un “proyecto”

Al finalizar la escuela primaria me causó vértigo *saber* que se venía el *final de un ciclo y el comienzo de otro*. Intuía que muchas cosas en mi vida iban a *cambiar* y quería elegir hacia dónde. A pesar de que era una excelente escuela a “nivel académico”, y tenía buenas notas, me quería ir. ¿Cómo huir? ¿A dónde huir? No conocía otro mundo. Iba a la escuela de lunes a viernes desde las 8 hasta las 18:30 (contando todos los cursos “extra programáticos”) y también los sábados por la mañana. En verano estaba en Pehuén Co. En ese contexto, amigos del barrio casi imposible. Sabía que no quería un colegio de doble escolaridad. ¿Pero cuál? ¿Cuál era la diferencia entre un Bachiller y un Comercial? Me explicaban que se podía trabajar y estudiar después de uno y después del otro. Pero eso me resultaba muy lejano. El secundario que tenía continuidad con mi primaria sólo ofrecía Bachillerato Internacional y mis padres estaban interesados en que siguiera con el idioma. ¿Cómo convencerlos? La opción que encontré fue pensarme contadora, y prometer que seguiría estudiando idiomas.

Elegir la institución fue más fácil: mi mamá era profesora de secundario y conocía muchas escuelas de la zona. Esa ventaja también tenía su contracara. Yo quería ir a una escuela del estado, pero la única “buena” de la zona, era la escuela en la que mi mamá y sus amigas habían trabajado toda su vida. A ambas nos

pareció que no iba a estar bueno mezclar. Así que la elección se encamino “sola”. Iba a buscar entre otras escuelas privadas. Mi mamá tenía un alumno particular que me caía muy bien, y me presentó a su hermana de mi edad. Iban a un colegio que mi mamá creía que era de los “mejores” de Lomas de Zamora en el área de gestión.

Así fui a mi nuevo colegio. Decidida a que mis relaciones con mis compañeros iban a ser diferentes. No iba a ser introvertida. Me relacioné tanto con todo el mundo que al final empecé a no ser “tan” buena alumna, a pesar de que no me llevaba materias. En ese colegio tuve profesores de todos los estilos, y una profesora que no era muy simpática, pero con la que aprendí a “pensar” geografía. Siempre recuerdo un examen para el que estude muchísimo en el que había que pensar de qué forma las condiciones geográficas se relacionaban con los sistemas productivos y las sociedades y reconstruir el espacio y la vida de las personas con datos como por ejemplo los vientos, la altitud, los centros anticiclónicos, el tipo de suelo, entre otros. Me gustaba mucho historia, también literatura. Terminando tercer año empecé a “inquietarme”: a partir de cuarto año el colegio se volvía de doble escolaridad. Las pasantías en empresas, que antes me atraían, ya no eran algo que yo quisiera hacer. Por otro lado, quería conocer gente nueva otra vez. Pensé en volver a cambiar de escuela.

Convencer a mi mamá esta vez fue más difícil. Sobre todo, porque la escuela que me interesaba no tenía “tan buena fama”, a pesar de ser un colegio tradicional. Era el que tenía menos carga horaria. A la tarde iba a ir a alemán, a inglés y a teatro y en la escuela había una pista de atletismo (mi mamá siempre valoró mucho el hecho de que hiciéramos deportes). No logré convencerla demasiado, pero de todas formas sostuve mi posición. Y, además, nos pasamos las dos, la hermana del alumno particular de mi mamá, que ahora era mi amiga (hijos de una compañera suya) y yo.

Esta escuela me gustaba más. De hecho, conservo un par de amigos. Además, quedaba en una zona céntrica y podía salir de la escuela y ver a mis amigos del *comercial*, la escuela en la que trabajaba mi mamá (a la que no fui

para no mezclarlo todo, pero final se mezcló todo igual), y del *nacional*, que estaban relativamente cerca. Por primera vez sentí que compartía una forma de ver el mundo: empecé a ir a recitales, a museos, a tango, al Bosque en La Plata, y a las marchas que concluían en la Carpa Blanca. Discutía con los chicos del Centro de Estudiantes. En fin... Cada vez estaba más convencida de que la contabilidad me interesaba muy poco, aunque me fuera muy bien. Además, las charlas familiares de los sábados a la noche en la casa de mi abuela (ya somos tres generaciones de docentes de nivel superior, inicial, medio y especial).

Elegir qué estudiar fue difícil. Todas las ciencias sociales me parecían interesantes, aunque debo confesar, que no entendía muy bien las diferencias, que ahora puedo explicar un poco mejor. Mi profesora de literatura “me abrió la cabeza”. El Cantar del Mío Cid era hermoso abordado desde su contexto artístico y sociohistórico de producción. Iba a estudiar algo que me permitiera entender cómo se constituía la sociedad, cómo la gente podía crear formas, colores, emociones, palabras, costumbres, vida.

Hice orientación vocacional en el Borda: fue interesante, sobre todo, para conocer otros jóvenes que estaban en la misma situación que yo, pero que venían de lugares muy distintos (entre ellos de Los Sarandíes). No obstante, no “salí” de allí con más certezas que con las que entré. Tenía que decidirme por una: Psicología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Educación, Sociología, Filosofía, Antropología, Artes e Historia sobrevivieron. Física, Letras, Arquitectura y Educación Física quedaron allí. La antropología me pareció lo más amplio, “la ciencia con más herramientas para pensar cómo *transformar* la sociedad” -tengo que confesar que muchos se reían cuando decía esto último. Además, todo esto sucedía a fines de la década del noventa, en pleno ajuste estructural, cuando ya nadie se resistía a reírse conmigo después de decir “*si estudias eso ¿de qué vas a vivir?*”.

Quiero agregar que muchas veces estuve por dejar la carrera, que me aburrí en innumerables clases y con muchos textos. Pero que tuve compañeras y compañeros, maestras y maestros, amigos y amigas, parejas y parientes (mis

hermanos, mis primos, tíos, en fin, todo el familión) que me ayudaban y me impulsaban a reencontrar la pasión (ése era el camino). A todos ellos les agradezco (y se les puede reclamar) haber llegado hasta acá.

Por eso cuando se acercaba el final de la carrera, y tenía que volver a elegir, no dudé: mi *orientación* era claramente investigar algún tema que aborde la relación entre jóvenes y educación. Además, esta vez no tenía que convencer a nadie, porque sin que yo me diera cuenta ya me habían convencido a mí. Admiraba mucho a los docentes, graduados y estudiantes avanzados, que en aquella época trabajaban en el área y que en este momento son mis compañeros. También quería aportar a las discusiones de mi familia de docentes *apasionados* que me emocionaban por su *compromiso* y me paralizaban por su *desilusión*; la idea de que *la educación puede cambiar el mundo* y el *destino* de una persona, y la importancia que socialmente tiene, también vienen de ahí.

Mis abuelos eran obreros inmigrantes que hicieron todo lo posible porque sus hijos tuvieran la educación superior que ellos no tuvieron y que les iba a permitir vivir mucho mejor de lo que lo hicieron ellos. “*No importa qué, lo importante es que estudies*” decían y me guardaban recortes de diario cada vez que se mencionaba a un antropólogo o una antropóloga y le contaban a todo el mundo, orgullosos, que su nieta estudiaba algo que se llamaba antropología, aunque en el fondo, creo, no terminaban de entender muy bien qué era, tal vez porque yo tampoco lo sabía. Lo que me quedaba claro era que “*lo importante es estudiar*”, no importa qué. Eso hace que uno tenga un *futuro mejor*, y si todos estudiamos y tenemos un futuro mejor, *la sociedad va a ser mejor*.

Esto empezó a ser una gota de agua cayendo sobre mi cabeza que, poco a poco, fue definiendo mi objeto de investigación, incluso antes de “saberlo”. La mayoría de los trabajos y parciales domiciliarios que hice a lo largo de la carrera abordaban someramente alguna de las que, hoy en día, son dimensiones de las que intento dar cuenta. La relación entre educación y trabajo; el progreso y el futuro, el “proyecto de vida” y el proyecto de sociedad. Me interesaba pensar la relación entre los jóvenes, las familias y las políticas que se daban en la escuela.

La forma en la que los jóvenes *imaginan* y *hacen* el mundo. Quería entender por qué siempre me había parecido tan crucial el momento en el que se “elige” una carrera, y qué repercusiones tiene esto en la vida de una persona y cómo esto se relaciona con la *sociedad*. Porque de una forma u otra – de maneras más o menos disímiles, más o menos explícitas o conscientes, más o menos particulares- “todos” pasamos por ahí, ¿o no?

Esta reconstrucción de mi experiencia personal busca presentar algunas cuestiones que se desarrollarán a lo largo de esta tesis. La misma recupera un enfoque en el que situaciones y problemas que parecen pertenecer al mundo privado y particular son parte de problemáticas sociales que pueden ser construidas como objeto de investigación (Bourdieu, 1995). El enfoque etnográfico, desde el cual se realizó esta tesis, implica al investigador no sólo en tanto “persona” que tiene experiencias y posiciones propias respecto al problema que construye a lo largo de su investigación, sino también en tanto sujeto social que interactúa cotidianamente con “otros sujetos” en la *comunidad* y que deja su huella en la misma: “el referente empírico de un estudio etnográfico queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes de la localidad” (Rockwell, 2009).

Queremos aclarar que, sabiendo que estas huellas son dejadas en la vida cotidiana de sujetos particulares, que merecen el respeto de su privacidad, hemos modificado la totalidad de los nombres propios, tanto de personas como de lugares.

En síntesis, en esta tesis intentaremos transformar la finalización de la escuela secundaria, de un problema personal y privado en un problema de investigación.

II. Del problema social al problema de investigación

“Es necesario que los problemas privados, particulares y singulares cuenten con legitimidad social y científica para convertirse en problema social del cual pueda hablarse públicamente, e incluso en un problema oficial que queda plasmado en leyes y decretos volviéndose el problema social <universal>”

(Bourdieu, 1995: 179).

El proyecto de investigación¹ en el que se enmarca este trabajo partía de preguntar cuál era la relación entre las políticas educativas y las expectativas en torno a la educación superior, el trabajo y la familia construidas por los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria, sobre todo teniendo en cuenta que la misma había sido promulgada obligatoria en la ciudad de Buenos Aires en 2003 y a nivel nacional en 2006. En este sentido, su principal interés fue entender qué sentidos en torno a la escuela secundaria se asociaban a su obligatoriedad y qué relación guardaban con las expectativas en torno al futuro familiar, formativo y laboral de los jóvenes (Hirsch, 2006; 2009). Esta pregunta comenzó a transformarse a lo largo de los seminarios de maestría² y doctorado que fui cursando.

Una de las primeras cuestiones a trabajar fue la categoría *expectativa*. En discusiones con colegas y profesores, en conversaciones con compañeros del equipo de investigación, volviendo del trabajo de campo; durante el trabajo de campo, la cuestión giró en torno a los límites que esta categoría tenía para un abordaje etnográfico.

¹ “*Educación Media: Un abordaje etnográfico en torno a escuelas, familias y políticas educativas en contextos de “diversidad sociocultural y desigualdad social”* PGT I CONICET/UBA (2006). “*Construcciones en torno al futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a jóvenes, familias, escuelas y políticas educativas en la finalización de la escolarización media*” PGT II CONICET/UBA (2009), ambos dirigidos por la Prof. María Rosa Neufeld.

² Maestría en Ciencias Antropológicas de la FFyL – UBA.

Fue así que reformulamos³ el eje de la investigación, y el foco de la atención se puso en el análisis de las relaciones que se establecen entre las políticas educativas, las escuelas, las familias y los jóvenes en *las construcciones sobre el futuro* en la finalización de la escuela secundaria.

En estas *construcciones* se articulan “deseos” y “mandatos sociales”, las “responsabilidades familiares” y los “proyectos” sobre el *futuro* de los y las jóvenes tanto en la escuela como fuera de ella. La escuela secundaria fue adquiriendo, en nuestra sociedad, un papel central a la hora de delinear la *futura inserción* de los jóvenes en el sistema productivo, como plantean Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, el vínculo entre la formación de clases y la vida cotidiana nos permite reflexionar sobre “los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares” (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Según las autoras en la escuela confluyen intereses del Estado, de los sectores sociales dominantes y de los sectores sociales subalternos. La educación, en tanto interés objetivo de las clases subalternas, no es sólo un atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y para la sobrevivencia material, sino que al mismo tiempo es reivindicada como posibilidad para trascender la explotación y transformar la trama de relaciones sociales. Por su parte, las políticas estatales plantean “La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

En la misma línea, Paul Willis se preguntó por qué los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera, en un camino de autocondena (Willis, 1988), sin aprovechar “las posibilidades” que les da la escuela para trascender la explotación. Estos planteos teóricos son un punto de partida desde el cual nos posicionamos para reflexionar en torno a la relación que se establece en la

³ A lo largo de la tesis, en muchas oportunidades se elige hablar en plural, dado que lo que escrito es producto de un diálogo constante con colegas, autores, jóvenes, docentes, y una infinidad de personas y situaciones -que incluyen desde mis innumerables sesiones de terapia hasta viajes en taxi-. Por lo cual creo que si bien mi punto de vista es el que prevalece, este trabajo es producto de una construcción social, en el mismo sentido en el que lo son las “construcciones del futuro que realizan los jóvenes”.

finalización de la escuela secundaria, entre las políticas educativas, las elecciones de los jóvenes y el mundo del trabajo, pensando en términos de procesos de producción y reproducción social.

Tal como anticipamos, en nuestra sociedad se considera la finalización de la escuela media como un *momento de transición* en la vida de los jóvenes a partir del cual se produce su *ingreso al mundo adulto*, por lo que son interpelados a asumir “la *responsabilidad* de prepararse para incluirse en el mundo del trabajo” y, como si esto fuera poco, se deposita en ellos la *expectativa* sobre el rumbo que adquirirá la sociedad a partir de su “*inserción* en la sociedad”. A lo largo de esta tesis indagaremos en la relación que se establece entre la escolarización y el futuro de los y las jóvenes.

En lo que respecta a los estudios sobre juventud, retomamos la perspectiva que sostiene que es una categoría histórica y relacional, construída activamente por los sujetos y a la vez resultante de configuraciones histórico-institucionales específicas (Ariès, 1995; Hobsbawm, 1998; Bourdieu, 2000; Reguillo, 2000; Padawer, 2004; 2010; Batallán y Campanini 2004, 2005, 2008 y Enrique, 2011 García, 2011, Paoletta, 2014).

Según Ariès (1995), desde fines del siglo XVII, la adolescencia se conforma como “etapa de la vida” a partir de la difusión de la escolarización constituyendo, simultáneamente, a la escuela como ámbito legítimo para el aprendizaje y a la familia como el espacio para el “afecto”. El mismo autor sostiene que a partir de los cambios socioeconómicos de la década del treinta del siglo XX, y la “explosión de la escolaridad” consolida la representación de la niñez y la adolescencia como etapas de la vida sin funciones activas en la sociedad (Ariès, 1995).

En la misma dirección, Hobsbawm (1998) sostiene que, durante el Estado de Bienestar, los jóvenes fueron destinatarios de una renovada industria de bienes culturales de consumo, al tiempo que reconocidos como sujetos de derechos. Según este historiador, las transformaciones en las condiciones de vida, experiencias y expectativas acaecidas en esta etapa, comportaron la

profundización de la distancia que separaba a las nuevas generaciones de sus predecesores. En nuestro país, el vínculo entre juventud y escolaridad construyó un imaginario social que equiparaba a esta última con una adolescencia “normal”, en cuyo esquema la categoría “alumno” designó un estado transitorio de preparación para alcanzar la adultez (Gagliano, 1992)⁴. Al respecto los trabajos de Eduardo Weiss y su equipo en México, vinculan la heterogeneidad de experiencias de ser joven a las diversas formas de ser estudiante, en un momento en el que mundialmente hay una marcada tendencia a ampliar la obligatoriedad de su escolarización y al mismo tiempo, en que los espacios de socialización para los jóvenes se multiplican, y los certificados otorgados por esta institución parecen estar devaluados (2012).

El estudio de la juventud tiene sus primeros antecedentes en antropología en las primeras décadas del siglo XX. La antropología culturalista realizó una crítica a la propuesta relativista realizada por Hall desde una perspectiva relativista que rechazó los universales psicológicos (Benedict, 1971; Mead, 1928; 1969). Este nuevo planteo dejó una herencia no querida (Menendez, 2002; Neufeld y Wallace, 1998) en los estudios sobre la juventud, en tanto abrió la posibilidad de clasificaciones estereotipantes, ligadas a identidades esencializadas (Padawer, 2004; 2010) y difundidas tanto en la academia como en el sentido común, como las que sostienen la existencia de la “cultura juvenil”, la “cultura escolar”, la “cultura de pandillas”, las “tribus urbanas” en las que los jóvenes forman parte de supuestos mundos etarios homogéneos y homologados a “una” cultura (Batallán y Campanini, 2005; Feixa, 1998; Padawer, 2004; Reguillo, 2000).

Desde este marco, sostenemos que la diversidad de apropiaciones – también entendidas en términos de resistencias- que los jóvenes realizan en torno a estas *construcciones* hegemónicas se expresa en las elecciones y decisiones que “deben” tomar al finalizar la escuela secundaria. En estas se articulan las

⁴ Ana Padawer sugiere tener en cuenta, que la “creación de la escuela da origen a un nuevo orden del tiempo: el tiempo escolar, que crea condiciones de vida en espacios y tiempos específicos para los miembros en formación. Estos tiempos son definidos en un largo plazo (años de escolarización) y en un corto plazo (calendario escolar, horas, etc) (Padawer, 2010: 360)”.

múltiples formas en que son interpelados a pensar en su futuro (Hirsch, 2010). 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)⁵. 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 y 38). De esta forma, en su vida cotidiana, los jóvenes parten de sus experiencias para “proyectar” su futuro. En dichas experiencias se conforman conjuntos de “opciones” y “elecciones” que se estructuran y se transforman contribuyendo a generar nuevas “opciones” y recreando las ya existentes (Willis, 1979).

En las últimas décadas, se produce una expansión de la educación media (Tedesco, 1986; Capellacci, Miranda y Sinisi, 2007; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2003) en un contexto de profundización de las desigualdades socioculturales, que implica el cuestionamiento de los propósitos tradicionales de la misma: “La llegada de los sectores más pobres a la enseñanza media puso en contradicción los acuerdos y los intereses previos, es por ello que la escuela se enfrenta a la tarea de tener que administrar grupos heterogéneos y su rol tradicional⁶ entra en conflicto” (Sinisi, 2003).

Al respecto, Patricia Redondo y Sofía Thisted (1997) sostienen que, en la década del noventa, momento en que se incrementa fuertemente el ingreso de jóvenes de sectores subalternos a la escuela secundaria, se instala una dicotomía

⁵ Pensar en términos de “estructuras de sentimiento” abre un nuevo espacio para interpretar las experiencias en relación a un momento determinado. Williams plantea que, más allá de lo que se piense, “lo que verdaderamente se está viviendo (...) es un tipo de sentimiento y pensamiento efectivamente social y material, aunque cada uno de ellos en una fase embrionaria antes de convertirse en un intercambio plenamente articulado y definido. Por lo tanto, las relaciones que establece con lo que ya está articulado y definido son excepcionalmente complejas. (...) aunque son emergentes o pre-emergentes, no necesitan esperar una definición, una clasificación o una racionalización antes de ejercer presiones palpables y de establecer límites efectivos sobre la experiencia y sobre la acción” (Williams, 2009: 178, 179 y 180). Sobre este tema se avanza en el capítulo 4.

⁶ Este rol tradicional implicaba la formación de cuadros políticos y administrativos, es decir, de sectores sociales vinculados con los sectores dominantes de la sociedad y el funcionamiento del Estado y la industria (Sinisi, 2003).

en el sentido común que implica la tensión entre *enseñar* y *asistir* en la escuela en un contexto de creciente desigualdad social. Las autoras han señalado que “el asistir y ser asistido, no es un espacio vacío de aprendizajes” sino que la escuela “enseña cuando asiste”. En este contexto, las políticas educativas, plantean un nuevo propósito para la escuela secundaria: este nivel del sistema educativo, que diferenció históricamente a los jóvenes, en tanto habilitante, o no, del acceso a la educación superior y a determinados sectores del mundo del trabajo, tiene un nuevo propósito: igualar e integrar a todos los jóvenes a la sociedad (Ley de Educación Nacional, 2006).

En esta tesis nos preguntamos ¿Cómo se desarrolla en la vida cotidiana escolar el *compromiso* por la *inclusión social* de los y las jóvenes luego de la finalización de la escuela secundaria? Esto nos lleva a una nueva pregunta: ¿Cómo se articula la obligatoriedad legal y social de la escuela media (Tenti Fanfani, 2003) con las elecciones y las opciones sobre el *futuro* de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria? En este sentido, nos interesa indagar en las *orientaciones* que las políticas educativas y la escuela proponen en torno al futuro de los jóvenes, y los *procesos de responsabilización* que se despliegan a su alrededor (Cerletti, 2015). Estos *procesos de responsabilización* son parte de una idea hegemónica que liga la escolarización al futuro a partir de señalar que ésta es una gran posibilidad para la *movilidad social ascendente* (Hirsch, 2009; Hirsch y Rúa, 2010; Perez Expósito, 2013). No obstante, si bien consideramos que la obligatoriedad de la escuela media generó un nuevo marco para las prácticas cotidianas escolares de la escuela secundaria, nos interesa resaltar que los sujetos no se relacionan con las políticas estatales de modo homogéneo, unidireccional y por tanto absolutamente predecible. La relación entre el estado y los sujetos adquiere contenidos particulares e históricos en su existencia cotidiana (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

El objetivo general de esta tesis es conocer las representaciones y las prácticas que jóvenes y adultos construyen relacionadamente en torno al “*futuro*” durante la finalización de la escuela secundaria. De esta manera, el análisis

avanza en dirección a las apropiaciones que jóvenes y adultos realizan de la propuesta socioeducativa, construyendo sentidos en torno a la escuela media y su rol en la conformación de ciudadanos adultos incluidos en la sociedad. Nos concentraremos en el día a día de los jóvenes, para reconstruir la trama de las experiencias (pasadas y presentes) y mandatos sociales (en tanto estructuraciones hegemónicas producidas en el marco de las relaciones escolares y familiares, como con otros jóvenes). En esta tesis nos interesan los modos en que los jóvenes y los adultos estructuran y experimentan las opciones—y las contradicciones que viven a partir de ellas- a la hora de construir el futuro.

A diferencia de las perspectivas ancladas en la *orientación vocacional*, decidimos descartar la pregunta sobre las expectativas, aspiraciones e ideaciones, de los jóvenes dado que no nos permite analizar las prácticas cotidianas de los sujetos, ni dar cuenta del carácter relacional de las *construcciones sobre futuro* cotidianamente. Si bien acordamos con los estudios analizados en la importancia de tener en cuenta la interacción que los jóvenes establecen con otros jóvenes, sus familias y las escuelas a la hora de pensar en su futuro, creemos que no alcanza con recuperar dicha interacción a partir de entrevistas y encuestas para dar cuenta de la relacionalidad de la *elección*. Gran parte de esta relacionalidad es reconstruida en esta tesis a partir de analizar las estrategias locales implicadas en las *construcciones para el futuro* de los jóvenes y las “preguntas” y “opciones” que se le presentan a los jóvenes y que son recuperadas en sus “proyectos de vida”⁷.

En esta dirección, decidimos descartar el análisis de las expectativas y aspiraciones y sus orientaciones, dado que implica focalizar el análisis en las proyecciones y las acciones de manera escindida y poniendo un peso importante en la racionalización de los sujetos. Retomando a Heller (1972) consideramos que las mismas no predisponen ni determinan a la acción, sino que estas aspiraciones e ideaciones se construyen en simultaneidad con prácticas estructuradas en la

⁷ La cuestión de la familia quedó limitada en esta investigación. Tal como plantearemos más adelante, tuve poco acceso a las casas de los y las jóvenes y los cruces con sus familiares en la ciudad fueron muy breves, sin embargo, abre preguntas que quedarán pendiente para otras investigaciones. Lo que sí nos aventuramos a adelantar es que para los y las jóvenes las familias parecen corresponder al ámbito de lo privado.

vida cotidiana, de forma tal que incluyen huellas del pasado y trayectorias que exceden lo individual.

III. Anticipando los capítulos.

Tal como se viene anticipando, en esta tesis abordamos las *construcciones en torno al futuro* de los jóvenes en la finalización de la escuela media, desde un enfoque etnográfico que implica la descripción analítica del corpus de datos construido, para explicar una realidad compleja y diversa en la cual la cotidianeidad es redefinida en los múltiples y heterogéneos posicionamientos de los sujetos. Retomamos a autoras como Heller (1972) y Santillán (2012), para afirmar que los jóvenes no sólo proyectan el futuro, sino que lo hacen día a día mientras dialogan con múltiples interlocutores (Hirsch, 2010). Desde esta perspectiva, no queremos quedarnos en el estudio de las interacciones cara a cara sino plantear un enfoque relacional que aborda las relaciones sociales en un contexto historizado (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

Entendemos a la etnografía como proceso y producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio a partir de la documentación de prácticas y representaciones (Rockwell, 2009). Dado que afirmamos la índole relacional de este enfoque abordamos las *construcciones en torno al futuro* de los jóvenes, buscando “incluir a todos los actores significativos que intervienen en el campo específico donde transaccionan la realidad” (Menéndez, 2002: 321), considerando la heterogeneidad de las experiencias de los distintos sujetos implicados en estas *construcciones* dando cuenta, al mismo tiempo, de la diferencia y la desigualdad. Retomando la propuesta de Elena Achilli, en torno al enfoque antropológico relacional, queremos señalar la importancia que tiene, en este tipo de análisis, dar cuenta de las relaciones que se establecen entre las distintas dimensiones por parte del investigador. Esto se debe a que

“relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005: 17) permite dar cuenta de la heterogeneidad y la dinámica que constituye a los procesos sociales, incluyendo las “huellas de otros tiempos pretéritos, así como proyectos germinales del porvenir” (Achilli, 2005: 17).

Se partirà de un análisis historizado del presente (Rockwell, 2009), en el que el contexto es abordado como un "entramado de relaciones significativas, que se va construyendo conforme avanza la investigación y la escritura del texto etnográfico (...) en este sentido decimos que el contexto es un proceso: el proceso de alumbramiento de relaciones significativas entre los fenómenos socioculturales” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 235).

Las fuentes utilizadas para la elaboración de esta tesis son variadas. En primer lugar, nos basamos en un corpus de registros de campo que incluye notas realizadas a partir de la observación participante de la cotidianeidad de las escuelas (clases, recreos, reuniones con padres, actividades con alumnos ingresantes, encuentros entre distintas divisiones, entre muchas otras). Asimismo, incluye entrevistas abiertas desgrabadas y registros de conversaciones informales que mantuvimos con maestros y profesores, preceptores, padres, alumnos tanto dentro como fuera de las instituciones (en domicilios particulares, plazas o bares).

Se intentará dar cuenta de diferentes dimensiones implicadas en las *construcciones* en torno al futuro de los jóvenes que se despliegan en la vida cotidiana conforme avanza la descripción etnográfica. Los cuatro capítulos darán cuenta de distintas aristas de la problemática en cuestión, al mismo tiempo que reflexionan en torno a cómo se construyeron dichas dimensiones de análisis. Siguiendo esta línea de investigación consideramos de suma importancia dar cuenta de las estructuraciones hegemónicas tanto como de los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo en las distintas dimensiones de la problemática bajo estudio “En tal sentido, adquiere relevancia reconocer en los sujetos, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos

espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades” (Achilli, 2005: 17).

En el **primer capítulo, La pregunta social sobre el futuro en Tierra de Posibilidades. Jóvenes, escuela e “inclusión social”**, presentamos el entramado cotidiano de la ciudad, en tanto contexto en el que se produce la “pregunta social” sobre el futuro de los jóvenes. Reconstruir la configuración contextual sobre la pregunta, implica considerar tanto las características de la dinámica actual del contexto urbano como sus características históricas, aproximándonos a las huellas que el pasado imprimió en las “preguntas” sobre el futuro de los jóvenes tanto *dentro* como *fuera* de la escuela.

Retomando a Rockwell, consideramos que esta descripción es el producto de un trabajo analítico que presupone un trabajo teórico previo. De este modo, “la integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico. La interpretación de significados locales no es un momento final sino un proceso continuo e ineludible” (Rockwell, 2009: 22-23).

Para esto recurrimos a distintos tipos de materiales que nos permiten reconstruir estos procesos entendiendo que el corpus construido no es una fuente de datos sino “evidencia material de procesos sociales” (Rockwell, 2009: 151-152) que se desarrollan, tal como planteamos en el párrafo anterior, en un presente historizado. Dicho corpus está constituido por información de índole diversa que comprende material hemerográfico, leyes educativas (Ley 1.420, Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional) y documentos relativos a las políticas educativas producidos a nivel ministerial o por organismos internacionales (como por ejemplo UNESCO). También está integrado por datos estadísticos producidos por distintos organismos como el INDEC u organismos provinciales y municipales, entre los más importantes, los censos nacionales. En la misma dirección, se analizan materiales producidos por la escuela y otras entidades (por ejemplo, el Rotary Club local). Se abordará centralmente la relevancia que, en las políticas educativas en general, y en el Plan Nacional de Becas Estudiantiles

especialmente, se le otorga al *futuro* de los jóvenes. En resumen, el principal objetivo de este capítulo es dar cuenta, a través de un enfoque histórico-etnográfico relacional, de la forma en que la pregunta en torno al *futuro de los jóvenes* se establece como problema social en este contexto en particular, volviéndose un “tema” para la vida de estos jóvenes en particular y un “proyecto” para la “*comunidad*”.

En el **segundo capítulo, La Escuela en la Tierra de Posibilidades: La Belgrano y el proyecto de futuro Los Sarandíes**, nos centraremos en la importancia que en esta localidad se le asigna al paso por la escuela para la *construcción del futuro* de los jóvenes. Comenzaremos este análisis aproximándonos a “la historia” de la escuela “Belgrano”, reflexionando sobre las *presencias* del estado en el *proyecto* de la escuela. En esta dirección describiremos el modo en que algunos lineamientos de las políticas educativas se entretajan cotidianamente en las prácticas de *directivos, profesores, estudiantes, familiares e instituciones locales*. Asimismo analizaremos el proceso de construcción de la escuela y la conformación del Centro de Estudiantes, dando cuenta de las apropiaciones locales que transformaron los lineamientos de dichas políticas en la cotidianeidad escolar dejando sus huellas en las *construcciones sobre el futuro* de los jóvenes.

En este sentido, la “*comunidad*”, la “Comisión Fundadora” y los directivos serán de gran interés en este capítulo para analizar las mediaciones que atraviesan los lineamientos de las políticas en el proceso de construcción “del proyecto de la Belgrano” y las prácticas de múltiples sujetos que configuraron la creación, institucionalización y oficialización de una escuela de excelencia, altamente valorada por su “*comunidad*”, por ser parte del “proyecto local” para el *futuro* de los y las jóvenes.

En el **Capítulo 3, Del “proyecto” a las preguntas sobre al año que viene: el último año de la escuela secundaria**, retomamos el interrogante en torno al *futuro* de los y las jóvenes, pero esta vez centrándonos en las “preguntas”

cotidianas, especialmente las que se dan en la escuela, más precisamente, en el transcurso del último año de la escolarización.

Asimismo, buscamos recuperar la dimensión histórica de estas “preguntas” y “respuestas”, dado que entendemos que en las “preguntas” actuales en torno al futuro, están contenidas las “preguntas” que fueron hechas a los adultos en su juventud en tanto huellas históricas. Por esto último, hacemos una reflexión sobre las relaciones entre generaciones. A lo largo del capítulo nos interesaremos por la recurrencia que adquiere la “pregunta” sobre el *futuro* de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria y la particularidad que adquiere esta “pregunta” en Los Sarandíes, y más específicamente, en los jóvenes que cursan “el último año” de la escolarización secundaria en la “Belgrano”. Se analizarán modos específicos contruidos por la escuela (identificamos diversas formas de interpelar a los jóvenes durante la cotidianeidad escolar: colectivas, individuales, apelando a los “deseos”, a los “deberes”, entre otras) para orientar a los y las jóvenes en la “elección” en torno a las “opciones” disponibles para responder sobre “el año que viene”.

En el **Capítulo 4, Del “proyecto” para el *futuro* a las “orientaciones” de los “proyectos de vida”: las expectativas y las prácticas organizando la cotidianeidad y “el año que viene”**, nos concentramos en la orientación de las elecciones “personales” de los jóvenes teniendo en cuenta los siguientes núcleos problemáticos: las “preguntas académicas” sobre el futuro de los jóvenes; las huellas de estas “preguntas” en el contexto escolar; las tensiones que genera la “pregunta” sobre el *futuro* en la vida cotidiana; para, finalmente, reflexionar sobre la relación entre expectativas y prácticas en los “proyectos de vida” desde un enfoque socioantropológico.

Al hacerlo nos distanciaremos de las perspectivas que se centran en la orientación vocacional y el análisis de expectativas, como producción individual de cada joven, para analizar las *construcciones sobre el futuro* de los jóvenes en tanto prácticas presentes. Es por esto, que al final del capítulo intentamos poner en “suspense” las distintas formas de “responsabilidades” cruzadas en torno a la “inserción social” de éstos.

En esta dirección, analizaremos las relaciones que los jóvenes establecen en sus “proyectos de vida”, entre los procesos amplios que los atraviesan cotidianamente (desempleo, flexibilidad laboral, etc.) y las “opciones” visibilizadas en los mismos, en un marco en el que las *responsabilidades* y las demandas en torno al futuro de los jóvenes implican, hegemonicamente, un *cambio de etapa hacia una adultez* que alcanzaría su *éxito* al estar *incluida socialmente* a partir de una *profesión y/o un empleo*. Por esto sostenemos que, las elecciones y decisiones cotidianas en contextos históricos determinados son espacios para analizar las tensiones que enfrentan a las personas entre sus necesidades y sus deseos y las posibilidades que los enmarcan (Heller, 1972).

Finalmente, en las **Conclusiones**, se realizará una recuperación de las principales tesis e hipótesis en discusión. La preocupación por el *futuro* de los jóvenes no sólo es parte de la cotidianeidad escolar, sino que es resultado de una problematización social por el futuro que los interpela constantemente. ¿Por qué es tan importante en nuestra sociedad preguntar a los jóvenes por su *futuro*?

Esta tesis se propone indagar en lo que es, a nuestro criterio, una contradicción en relación a cómo se interpela a los jóvenes durante la cotidianeidad escolar. La pregunta en relación a “qué vas a hacer el año que viene”, que es frecuente tanto en espacios formales como informales, está asociada a dos percepciones hegemónicas en torno a lo que un estudiante que finaliza la escuela secundaria “es”: por un lado un joven/casi adulto responsable que debe elegir su futuro, y por el otro, un joven/adolescente que *pavea* porque “este es el último año que les queda” para ser “irresponsables” y “perder el tiempo”. Esto plantea una paradoja: cómo hace un joven irresponsable para tomar una decisión o realizar una elección que implica tantas responsabilidades (Hirsch, 2010); y también nos plantea una pregunta, qué implicancias tiene para estos jóvenes esta paradoja que se entrevé en las preguntas cotidianas sobre el futuro.

Capítulo 1

La pregunta social sobre el *futuro* en *Tierra de Posibilidades*. Jóvenes, escuela e “inclusión social”

En este capítulo presentamos el entramado cotidiano de la ciudad en la que se realizó el proceso de investigación. Esto implica reconstruir la dinámica actual del contexto urbano y sus características históricas. Nos aproximaremos a las huellas que el pasado imprimió en las preguntas sobre el *futuro* de los y las jóvenes tanto *dentro* como *fuera* de la escuela.

Abordaremos la relevancia que, en las políticas educativas en general, y en el Plan Nacional de Becas Estudiantiles especialmente, se le otorga al *futuro* de las y los jóvenes. En la misma dirección, analizaremos materiales producidos por la escuela y otras entidades locales (por ejemplo, el Rotary Club local). Retomando a Achilli (2005) y a Rockwell, consideramos que esta construcción del corpus de datos, que posibilita la descripción densa de un problema, es producto de un trabajo analítico que presupone un trabajo teórico previo. De este modo, “la integración de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción es rasgo constante del proceso etnográfico. La interpretación de significados locales no es un momento final sino un proceso continuo e ineludible” (Rockwell, 2009: 22-23).

En resumen, el principal objetivo de este capítulo es dar cuenta, a través de un enfoque histórico-etnográfico, del modo en que la pregunta en torno al *futuro de los jóvenes* se establece como problema social en este contexto en particular, volviéndose un “tema” para la vida de estos jóvenes en particular.

I. Buscando la “Tierra de posibilidades”: el presente etnográfico del futuro de los y las jóvenes

Elegir dónde realizar el trabajo de campo para llevar adelante esta investigación no fue una tarea fácil. El primer intento tuvo lugar en el año 2007 en una escuela media del sur de la Ciudad de Buenos Aires, zona en la cual estaba trabajando el equipo de investigación⁸ del cual formo parte. Tardé un año en darme cuenta que no iba a ser posible, dado que los permisos para trabajar en la escuela se tornaban inalcanzables.

A medida que avanzaban los meses, y a pesar de este acceso restringido al campo⁹, en conversaciones con los y las jóvenes notamos la importancia de hacer trabajo de campo fuera de la escuela. Comenzamos a registrar que, a partir del ingreso a la escuela secundaria, las y los jóvenes aumentaban su grado de movilidad y cantidad de tiempo fuera de sus casas y de la escuela, ganando mayor *autonomía* de los adultos de los cuales estaban a cargo. Esto también señaló una complicación: ni bien tocaba el timbre que marcaba el final de las clases, los y las jóvenes subían a diferentes transportes, se iban en grupos muy pequeños hacia diferentes lugares y era muy complicado abarcar esa cantidad de recorridos y decidir a quién seguir. Nos resultaba importante pasar *tiempo* fuera de la escuela con los jóvenes, por lo que empezamos a pensar la idea de cambiar el referente empírico de la investigación.

En intercambios con colegas que realizaban sus trabajos de investigación en ciudades más pequeñas, nos pareció interesante la posibilidad de cambiar de

⁸ Ver Introducción.

⁹La carta de autorización, otorgada por las autoridades correspondientes (Ciudad de Buenos Aires) para el trabajo de campo realizado por el equipo de investigación del que formo parte el año anterior, tardó aproximadamente seis meses en lograrse y era anual. Si bien la directora sólo cumplía con el pedido de los requisitos formales, dados los tiempos burocráticos que llevan los trámites, se estima que en un segundo año de trabajo no se corte el acceso hasta la próxima autorización. Tal como veremos en los próximos capítulos respecto a otros usos que hacen de las normativas, no todas son acatadas con la misma intensidad. Es por esto que entiendo que la directora ponía “trabas” al acceso. Por otro lado, también consideramos la incomodidad que genera la presencia en algunas escuelas en las que observación parecería ligarse a evaluación.

escuela y ciudad. Elegimos Los Sarandíes por su fácil acceso, dado que era cercana a la CABA y al mismo tiempo se mantenía “aislada”, pensando en que sería más fácil la comunicación con los y las jóvenes por fuera de la escuela¹⁰.

El cambio de referente empírico marcó una nueva etapa en el trabajo de campo que sostiene esta tesis. En los primeros viajes llamó nuestra atención un cartel que indica, sobre la ruta, ya entrando a la ciudad: “*Los Sarandíes: Tierra de posibilidades*”. Investigar el *futuro* de los jóvenes y sus posibles elecciones, en la *tierra de las posibilidades* parecía *adecuado*. Si todo salía bien en la relación con “la escuela”, el lugar era el que estábamos buscando; una ciudad pequeña que facilitara encuentros con las y los jóvenes por fuera de la escuela y de fácil acceso desde Buenos Aires¹¹.

A diferencia de la entrada “trabada” con la que nos encontramos en la escuela de la CABA, en Los Sarandíes las *posibilidades* comenzaron a presentarse rápidamente. Llegué a la ciudad con un colega¹² que tenía un amigo que vivía en la ciudad, que a su vez tenía un conocido que trabajaba en la Municipalidad. Esta persona nos atendió sin ninguna dificultad –ni cita formal previa- y nos llevó al Consejo Escolar para establecer el contacto con “*la escuela*” “*hoy mismo*”. Cruzamos la plaza principal hacia el Consejo Escolar, lugar en el que nos atendieron y llamaron por teléfono a la directora de la institución. Arreglamos una cita con el equipo directivo para la semana siguiente. A partir de allí, el vínculo con la escuela quedó establecido¹³.

¹⁰ Tal como planteamos en la Introducción, el supuesto del cual partimos fue que si el referente empírico de un estudio etnográfico está circunscrito al horizonte de las interacciones cotidianas, trabajar en una localidad pequeña que no tenía continuidad territorial con el Conurbano Bonaerense, permitiría recortar (en el espacio) y por tanto darle mayor asiduidad y densidad a las relaciones que establecería con los sujetos, sobre todo si me quedaba viviendo por temporadas en la ciudad.

¹¹ Desde el año 2006 formo parte de la Cátedra Didáctica Especial Prácticas de la Enseñanza en Antropología FFyL-UBA a cargo hasta su fallecimiento de la Profesora Liliana Sinisi y actualmente de los Profesores Laura Cerletti y Maximiliano Rua.

¹² Ver cita 10.

¹³ Resalto “la escuela” por el significado que tiene la misma en esta ciudad. Si bien no son muchas las escuelas públicas de este distrito, esta escuela es conocida como la “escuela modelo” de la zona. Sobre esto se avanzará en capítulos posteriores.

Los Sarandíes está ubicada al sur de la Provincia de Buenos Aires, a unos 60 km de la Capital Federal. Sus *construcciones* son bajas (no hay ningún edificio) y cuenta aproximadamente con 50.000 habitantes en una superficie de 120.000 hectáreas¹⁴. El casco urbano está rodeado de campo, viejas estancias y chacras que se observan aisladamente a lo largo de la ruta hasta llegar a las localidades vecinas.

Los primeros registros de poblaciones “criollas” en esta zona datan de 1618, cuando estas tierras comienzan a ser otorgadas como mercedes para su uso como chacras y, posteriormente, como estancias, junto a las aguadas que permitían el desarrollo agropecuario que, a lo largo de los años, se convirtió en su característica. A partir del año 1686, dicha zona comienza a ser denominada con el nombre de Los Sarandíes. Durante más de un siglo fue espacio de disputa con los pueblos originarios locales. Fue parte de los pagos de San Vicente hasta que en 1822, momento en el que se suprimen los cabildos y se instala el primer Juez de Paz. Se traza el primer ejido en 1824 (García Ledesma, 1979). Históricamente, esta fue una zona de grandes estancias¹⁵ que fueron el teatro de encuentros entre políticos de otras épocas y al mismo tiempo de un gran desarrollo agropecuario. Algunas fechas locales, vinculadas con esto: en 1836 se introduce la raza Shorthorn, hito reconocido por dar inicio al mejoramiento de las razas bovinas argentinas; en 187 se exporta la primera trilla de trigo a Europa; en 1889 se desarrolla la primera empresa láctea integral del país, una de las más avanzadas a nivel mundial en su época (Levene, 1940).

La estructura agraria tradicional argentina de fines del siglo XIX tenía una marcada tenencia latifundista que consolidaba al “modelo agro-exportador”. Dentro de la misma, Los Sarandíes formó parte de la región pampeana que se dedicó específicamente a la producción ganadera y de granos a gran escala. Existió una

¹⁴ Según el censo 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, Cañuelas, Marcos Paz, Lobos, San Miguel del Monte, General Las Heras y Ranchos.

¹⁵ No sólo grandes sino lujosas, diseñadas por arquitectos extranjeros traídos especialmente, con grandes jardines diseñados por paisajistas y comodidades que incluían en alumbrado a gas.

menor posibilidad de posesión de la tierra de los sectores populares, contratados como peones rurales o trabajadores asalariados en actividades complementarias a la producción agro-ganadera. Sin embargo, históricamente contó con un sector de pequeños propietarios o “chacareros” vinculados con la provisión de productos frescos a las ciudades cercanas. Este modelo comienza su retroceso a partir de los avances de las políticas neoliberales hacia fines de los '70, que se profundizaron durante la década del '90 en el marco de una serie de reformas políticas, económicas, laborales, educativas, sanitarias, habitacionales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Más allá de que estos procesos afectaron a todo el país, adquirieron particularidades diferentes en cada contexto específico en función de las dinámicas históricas locales.

En esta etapa, las nuevas tecnologías (químicas, genéticas y mecánicas) implicaron una necesidad mucho menor de mano de obra y un aumento importante en la escala de producción. Los requerimientos del comercio internacional impulsaron el desarrollo de esta forma productiva, volcada principalmente a la exportación (Domínguez y Sabbatino, 2006). En las zonas pampeanas, la convertibilidad impulsada por el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) llevó a un gran endeudamiento a muchísimos de los pequeños productores que no lograban competir con los grandes latifundios ni tenían el capital de inversión para incorporarse a la nueva lógica productiva. Esto habilitó una mayor concentración de tierras (ya sea por compra, remate o renta) a favor de los grandes productores, y un repliegue de la producción por parte de los minifundistas. Asimismo, el enorme crecimiento de las ciudades (especialmente del área metropolitana porteña) fue reconfigurando los límites con el espacio rural, ofreciendo otros medios de vida tanto para trabajadores rurales como para los pequeños propietarios, e incorporando al paisaje una gran cantidad de “barrios cerrados”, “countries” y “clubes de campo”.

Dentro de la región pampeana, Los Sarandíes conforma la denominada Cuenca de Abasto¹⁶. Tal como mencionamos con anterioridad, tradicionalmente se

¹⁶ Según la zonificación elaborada por Andrés Barsky (2005), Los Sarandíes forma parte de la región agroproductiva Ganadera del Noreste Bonaerense en la que la ganadería produce el 90% del valor bruto de la producción, la carne representa el 65% y la leche el 25%. Las explotaciones

caracterizó por la presencia de estancias y pequeños tambos que abastecían al Mercado de Buenos Aires a través del ferrocarril. Con los cambios en el sector lácteo (mayores exigencias de calidad por parte de la industria, concentración de los tambos y pérdida de importancia de la Cuenca Abasto en el sector lechero por desplazamiento hacia zonas ecológicamente más aptas) este sector perdió importancia, desaparecieron la mayoría de los tambos y, en general, la actividad agropecuaria también disminuyó (Barsky, 2005). Hacia la década del 90 se establecieron pequeñas quintas y hornos de ladrillo.

Como resultado de estos diferentes procesos económicos y políticos, en esta zona la composición económica está representada en sectores de la siguiente manera: terciario 22,1 %, secundario 53,6 % y primario 24,3 %. De acuerdo a la evolución del Producto Bruto Interno (PBI) del partido podemos observar que la importancia del sector industrial ha ido creciendo en desmedro del agropecuario. En 1970, la participación del PBI agropecuario en el PBI global era del 40%, mientras en 1986 no alcanzaba al 25%. Asimismo, en el sector primario, ha habido un avance importante de la agricultura sobre la ganadería que, en 1970, representaba un 87% de la actividad, con picos de hasta 95% en 1975. Este porcentaje ha ido descendiendo hasta un 62%, fenómeno que se encuentra relacionado con el incremento de pasturas y cereales para verdes¹⁷.

Como expresan Giarraca y Teubal (2006), a diferencia de la estructura anterior, que permitía cierto nivel de integración de los trabajadores agrarios estacionales a la economía rural más amplia, el agronegocio se presenta como excluyente de otras formas productivas que resultan prescindibles tanto para las nuevas tecnologías (especialmente la genética) como para la enorme escala que ha cobrado la producción agrícola. Las presiones sobre la población de trabajadores agrarios motivaron a su vez un importante movimiento migratorio

ganaderas se dedican en primer lugar a la cría (43%) y en segundo lugar al tambo (33%). La estructura agraria de la zona se caracteriza por el predominio de pequeñas explotaciones; el 56% del total de las mismas tiene menos de 100 hectáreas, y el 44% corresponde a menos de 50 hectáreas.

¹⁷ Esta información fue extraída de la página del gobierno de la ciudad en cuestión. No puede ser citada con exactitud para no revelar el nombre real de la ciudad.

hacia las ciudades, engrosando en la mayoría de los casos los barrios populares circundantes a los núcleos urbanos (Barbetta, 2009).

Este proceso afectó la configuración de Los Sarandíes y la estructura socioeconómica de su población. En este marco, en la ciudad se resalta el valor “tradicional” del campo, a pesar de su retroceso en relación a la reproducción social de sus habitantes. Según la página web de la Municipalidad, *“recorrer la ciudad a pie o en auto puede ser atractivo por la tranquilidad de un pueblo que conserva sus características tradicionales”*. Alrededor de la plaza se ubican las principales instituciones de gobierno, religiosas y culturales de la Ciudad¹⁸. Entre ellas, a unas pocas cuadras de la plaza, se encuentra un Museo y Archivo Histórico que exhibe una colección de herramientas y “utensilios rurales”, recipientes que pertenecieron a una lechería histórica de la zona, fotografías, documentos y libros. Estos espacios están entremezclados con supermercados, galerías con negocios –que incluyen franquicias de indumentaria de marcas muy reconocidas en todo el país-, “drugstores” y maxiquioscos, verdulerías y cadenas frigoríficas. Los bares ubicados alrededor de la plaza han sido reformados de forma tal que recuerdan las innumerables cadenas de bares de avenidas céntricas de la Ciudad de Buenos Aires. Estos bares son frecuentados, durante el día y la noche, tanto por los jóvenes, como por adultos y familias.

Queremos destacar que, a pesar de no ser actualmente el sector económico mayoritario, el “campo” sigue siendo un sector muy visible en la zona, ligado a la “tradición”. Además de los museos descriptos y la promoción de las estancias por parte de la Municipalidad, un suceso importante en la zona es la Fiesta Provincial del Queso, en la cual se elige su Reina¹⁹, dado que el partido es considerado la “Cuna Nacional de la Industria Quesera”. La elección se realiza

¹⁸Alrededor de la Plaza San Martín se encuentra la Parroquia y el Palacio Municipal, junto a la Escuela N°1 con una imponente fachada de líneas clásicas. Frente a la plaza principal se ubica el Cine-Teatro, allí también se encuentra el Centro Cultural y una galería que exhibe obras de artistas locales. Los edificios circundantes pertenecen al complejo de la Sociedad Italiana local, un pequeño Teatro, y la Asociación Vasca. Del otro lado de la plaza, el Fútbol Club Los Sarandíes tiene sus canchas de pelota paleta, basket, gimnasio, papifútbol y un restaurant para socios y público que se llena, sobre todo los fines de semana. También se encuentra allí la Biblioteca Popular “Domingo Faustino Sarmiento”.

¹⁹ Según entrevistas, “antes era la reina de la vaca Holando-Argentina y después la cambiaron por la Reina del Queso porque sonaba mejor”.

anualmente, desde el año 1996, el último día de la Expo Sarandíes²⁰. Se eligió esta ciudad porque en ella se desarrolló la primera empresa en realizar el queso en forma industrial.

Los segundos domingos de cada mes se lleva a cabo la "Feria Rural de Los Sarandíes, del Campo al Consumidor", en el predio de la Sociedad Rural (cercano a la finalización de una de las autopistas que vienen de la CABA). Este evento - organizado por productores independientes en forma conjunta con la Sociedad Rural y el Municipio- funciona desde el año 2002. Se comercializan, en pequeños puestitos, alimentos elaborados artesanalmente, como dulce de leche, chorizos y embutidos caseros, pasteles, productos de soja, hierbas aromáticas, quesos, escabeches, dulces, miel y licores. También se ofrecen distintos tipos de artesanías: mates, tejidos en telar, productos de marroquinería y artesanías en madera, invitando a pasar un *“domingo en familia debajo de los árboles, con aire de campo y disfrutando de espectáculos folklóricos”*. El predio donde se realiza la Feria se encuentra rodeado por parrillas y restaurantes que forman parte del *corredor gastronómico de la ruta provincial*. Muchas familias pasan las tardes tomando mate en el amplio predio con los árboles, mientras los niños juegan, escuchan algún show, o realizan sus compras en la feria²¹.

La cercanía al conurbano y la facilidad de acceso que brinda la autopista que la une a la CABA influyeron en la valorización de la tierra para usos no agrícolas, principalmente con el auge que han cobrado en la última década los barrios privados como lugar de residencia de población urbana, y también, para el agroturismo. Actualmente, muchos de las estancias de la zona se dedican al *turismo de estancia* realizando “actividades propias del campo”, tareas agropecuarias con peones; paseos en carretas; caminatas y cabalgatas por los alrededores; avistaje de aves autóctonas; pesca en arroyos; y actividades

²⁰ En un recreo escolar, durante el trabajo de campo, se discutía sobre quién sería la nueva Reina. Del concurso participaban dos estudiantes del último año y una de las jóvenes que atiende la fotocopidora. Pregunté quiénes participaban de la selección de la Reina y me respondieron una serie de instituciones que no pude registrar y agregaron: “no representa en nada al sector del campo... no ves una bombacha de campo ni siquiera”, “es cierto.... Ya no tiene nada que ver con lo de antes... igual va mucha gente”.

²¹ Ver cita 18. Tampoco aclaramos que ruta es, por el mismo motivo.

recreativas y deportivas, como por ejemplo partidos de polo -“deporte característico de estas pampas”- que incluyen la visita a los espacios de cría de petisos²².

Por otro lado, como ya señalamos, el sector industrial está en un lento pero constante crecimiento desde la década del 80²³. Las principales manufacturas desarrolladas están relacionadas a la preparación y conservación de alimentos - carnes, productos lácteos y helados, molienda de trigo- y a la fabricación de ladrillos comunes y de productos y preparados para animales. En menor medida la confección de prendas de vestir y productos de panadería y confitería²⁴.

El Parque Industrial²⁵ se encuentra ubicado en las afueras de la ciudad. Promociona la radicación de industrias que incorporen mano de obra local (mínimo 10 personas), al mismo tiempo que otorga la exención de las tasas municipales por hasta 20 años. Incluye la posibilidad de una exención de hasta el 100 por ciento en tasas de habilitación; inspección de seguridad e higiene; derechos de construcción; publicidad y propaganda; categorización; entre otros. En este predio se encuentra ubicada una de las principales industrias productoras y exportadoras de harinas de Argentina. Además, desde hace 12 años elabora y comercializa aceite crudo, habiendo incorporado la refinación y el fraccionamiento en botellas. Entre otros productos elabora y comercializa galletitas y pastas. La empresa inició sus actividades en 1931 – actualmente está integrado por 6 plantas- y tiene mucha presencia en la ciudad. En muchas de las entrevistas y observaciones realizadas para esta investigación, se menciona “acá casi todos tenemos un pariente trabajando allí”, e incluso “antes la empresa tenía un convenio y los chicos

²² Ver cita 18.

²³En una de las entrevistas realizadas nos comentaron que no hace mucho que Los Sarandíes se llama Tierra de posibilidades. “Se lo pusieron cuando hicieron la rotonda... dicen que porque en los últimos años se están loteando lotes para la industria y entonces habría posibilidades para que crezca.”

²⁴ Ver cita 18.

²⁵ El predio tiene una superficie de 100 hectáreas y se encuentra sobre una Ruta Provincial a 2.200 m del cruce con una importante Ruta Nacional y a 2.500 m del ingreso a la autopista que lleva a la Ciudad de Buenos Aires.

realizaban pasantías, pero creo que ahora solo hay relación con la técnica”²⁶. Más allá de los comentarios, la empresa se ve y se huele; es una de las pocas construcciones altas que hay en las inmediaciones de la ciudad y su “aroma invade la ciudad”, sobre todo cerca de la planta “según cómo sople el viento”.

Otra de las grandes empresas que tiene una gran influencia en la zona es Mercedes Benz, radicada en el país desde 1951. La instalación de Mercedes Benz en Argentina está estrechamente ligada al desarrollo industrial y agrario del período de post-guerra. En este contexto se impulsa la adecuación de la infraestructura de transporte, y la empresa se posiciona en el mercado automotor de vehículos de carga y pasajeros²⁷. Esta es la primera planta de producción integrada de Mercedes Benz fuera de Alemania²⁸. Desde julio de 1956, la empresa cierra la planta radicada en San Martín, concentrándose toda la producción en la fábrica de González Catán, constituyéndose en una de las opciones laborales más influyentes de la región.

Si se analizan los indicadores de las actividades comerciales hasta el año 2015 se observa que las únicas actividades que han tenido un crecimiento sostenido son las fábricas de ladrillos y la industria de la alimentación. La suma de estos dos sectores significa el 64% de los establecimientos y el 80% de los puestos de trabajo. Prácticamente el 60% de los establecimientos se localiza en la planta urbana. La evolución de la actividad comercial en el partido ha sido creciente en los últimos años: contaba con 695 comercios en la ciudad cabecera y 188 en el resto de las localidades generando aproximadamente 1600 puestos de

²⁶ Entrevista a un profesor.

²⁷ Al año siguiente, comienza, en la planta San Martín, el montaje SKD de Camiones L3500 y después el tipo L 6600. Además, se inicia el montaje SKD de los primeros taxis 170 SD y el montaje del modelo 170 D para combi, pick-up y caja de carga, luego otras versiones del mismo automóvil. http://www.autohistoria.com.ar/Historias/Mercedes_Benz.htm

²⁸ Cuando la empresa se constituye en S.A., se adquieren los terrenos en la ruta 3 km 43.5, González Catán, con algunas máquinas de chapistería y mantenimiento. La planta contaba con una superficie cubierta de 85000 metros cuadrados y una capacidad de producción de 600 unidades mensuales destinadas a abastecer el mercado de carga y pasajeros. En 1955, la empresa es intervenida por la dictadura de Leonardi/Onganía y se paralizan las obras. En 1958, se levanta la intervención de la empresa y se el nuevo Directorio reanuda la finalización de las obras de construcción de Planta II. http://www.autohistoria.com.ar/Historias/Mercedes_Benz.htm

trabajo. Los rubros principales son: comestibles, kioscos y bares e indumentaria. Dentro de la actividad terciaria también se debe sumar a profesionales y empleados privados, además de los empleados del sector público por lo que podemos estimar unos 2500 asalariados más²⁹.

Esta es una de las dimensiones contextuales en las que se configura la “pregunta social” sobre el *futuro* de los jóvenes que reconstruiremos a lo largo de los próximos capítulos. El sentido de su presentación, es pensar cómo estas características específicas posibilitan la formulación local de esta “pregunta” en la vida cotidiana de la Ciudad. A lo largo de la tesis nos proponemos recuperar la experiencia de los sujetos, en tanto expresión contemporánea de un proceso histórico particular (Rockwell, 2009). ¿Cómo vivencian los y las jóvenes la finalización de la escuela secundaria?

II. Educación y escolarización: *Presencias* que imaginan y construyen *futuros*.

En el apartado anterior dimos cuenta del entramado que configura la vida cotidiana en Los Sarandíes. Entre otras cuestiones describimos el desarrollo agropecuario, las políticas para fomentar la industria y las políticas de transporte. Según entendemos, estas cuestiones nos invitan a pensar al estado como un entramado de relaciones específicas y heterogéneas que deja una huella particular en la configuración social local y al no expresarse solamente a partir de leyes y normativas sino también a partir de intervenciones y prácticas que ponen de manifiesto su *presencia* cotidiana (Neufeld, 2010). Tal como nos comenta uno de los docentes: “Antes, todos eran de acá. Ahora las cosas cambiaron... Es una escuela que recibe chicos de características muy diferentes... muchos siguen

²⁹ Ver cita 18.

siendo de acá, pero cada vez son más los que vienen del conurbano, de La Matanza, y menos los que vienen del campo. Y ahora también vienen los hijos de los quinteros y de los bolivianos que trabajan en los hornos de ladrillos que están en las afueras, aunque tampoco son muchos... pero la escuela ya no es la misma³⁰.

Historizando la configuración de esta escuela nos encontramos con diversas huellas de *presencias* estatales. La hija de una de las fundadoras, que se desempeña como administrativa luego de una larga trayectoria docente en la institución, cuenta que “la escuela es producto de la lucha que llevaron adelante (las madres) durante 1959 para tener una escuela secundaria y que las jóvenes del pueblo dejaran de ir pupilas a Lomas de Zamora³¹. Si no teníamos que viajar desde muy temprano y atravesar todo el campo con el frío. A algunas mamás les daba miedo que sus hijas tuvieran que ir solas a la ciudad, así que se recorrieron todos los ministerios³²”.

Estos indicios (Guinzburg, 2009; Achilli, 2005) nos alentaron a rastrear las huellas históricas de la *preocupación* por el *futuro* de los jóvenes en tanto problema social en esta localidad: el *futuro*, en relación a la escolarización, fue una preocupación de las madres de las jóvenes, por lo menos, desde el año 1959, y se extiende hasta la actualidad en el diseño, la promoción y el apoyo de un proyecto reconocido por el Gobierno Municipal como es “*Decidiendo tu Futuro*”³³.

Desde el año 2009 se desarrolla, a partir de un trabajo del Rotary Club local (específicamente a través del ROTARACT³⁴ en el que colaboran gran parte de los

³⁰ En las entrevistas a los y las jóvenes nos encontramos con que cada vez son menos numerosas las familias que están directamente relacionadas con el trabajo agropecuario, mientras que abundan las que se dedican a cuestiones afines: trabajadores de frigoríficos, empresas de transporte de granos, muchos trabajan en industrias que producen harina y aceite.

³¹ Localidad situada aproximadamente a 35 km de la Ciudad.

³² Sobre este punto profundizaremos en el próximo capítulo.

³³ Aclaremos de momento que educación y escolarización no son sinónimos, son procesos interrelacionados y el carácter de esa relación cambia históricamente. Esto habilita a pensar de qué manera se relacionan estos procesos entre sí, a que sujetos interpela y de qué forma lo hace.

³⁴ El ROTARACT fue creado en Estados Unidos en 1968 por el Rotary International, 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*.

y las integrantes del Centro de Estudiantes de la Escuela³⁵), una Feria llamada “Decidiendo tu Futuro”, declarada de interés general y de asistencia obligatoria para los jóvenes del partido por el Consejo Escolar y la Municipalidad³⁶. En esta Feria los y las jóvenes pueden acercarse a los stands de terciarios y universidades de la zona y de la CABA, al mismo tiempo que asisten a charlas dictadas por dichas instituciones, a stands de institutos de formación no terciarios, y a stands de grandes empresas que tienen influencia en la zona -ya sean automotrices, industrias alimentarias o grupos de la agroindustria. En esta feria, se observa un diálogo entre las asociaciones profesionales, empresas y talleres de la zona con las escuelas, la Municipalidad y el Consejo Escolar, que nos habla de una *preocupación* local por el *futuro* de los jóvenes, que articula a empresas privadas y con el estado.

“La feria se realizó en la última semana de octubre. Fue un evento organizado por el ROTARCT y el Rotary local y apoyado por la Municipalidad. El Consejo Escolar de Los Sarandíes lo volvió de asistencia obligatoria³⁷. Alrededor de las 9:30 (con media hora de retraso), comienzan los discursos que presentan la feria. El micrófono no funciona bien, por lo que los grupos que estamos atrás no logramos escuchar del todo bien. Además, los y las jóvenes charlan entre sí, lo que dificulta aún más poder escuchar, pero supongo que desde el escenario están haciendo chistes porque adelante se ríen. Identifiqué a quien está hablando, es la profesora de Cultura y Estéticas Contemporáneas de la escuela, Ernestina, de quien presencie algunas clases. Entre otras cuestiones está mencionando a los patrocinadores del evento: Carnix, Coca Cola, Molinos, y dos empresas más que no reconozco y ante el ruido no logro anotar.

³⁵ El Centro de Estudiantes se conformó durante el año 2009, a partir de un proceso que comenzó en el año 2008, en el marco de circulares del Ministerio de Educación Nacional y por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, después de haber estado casi diez años sin actividad e impulsado por un profesor de Cívica y apoyado por la dirección de la institución en un marco de políticas educativas que lo favorecían (Ver Gesteira, Hirsch y Rua 2008). Sobre este punto se avanzará en el próximo capítulo.

³⁶ La misma va por su novena edición.

³⁷ No me consta en ninguna resolución, pero es lo que decían en la escuela. Por lo que observé ese día, estaban presentes todas las escuelas de Los Sarandíes que yo conocía.

Una vez hecha esta presentación formal, empiezan a explicar los propósitos de esta feria. “Decidiendo tu Futuro” fue pensada tomando como punto de partida, que “El *futuro* está en la *capacitación*”, a medida que los años pasan y considerando “los avances tecnológicos” “la inserción en el mundo de la cultura, del trabajo, en el marco de la sociedad global, cada día es más compleja. La idea de esta actividad es ayudarlos en ese paso hacia el *futuro*”. Ernestina, presenta a Gustavo Arciniega, presidente de ROTARCT y a Maximiliano Fring el vicepresidente. Acompañan lo planteado por Ernestina y le agradecen a “los “Rotaractarios” (en ese momento se escucha un estallido de risas generalizado, les pregunto a los que están alrededor mío de que se ríen y me dicen que por la palabra) y a los más de cincuenta voluntarios, que en sólo tres meses se transformaron en nuevos compañeros, y con quienes esperamos entablar una prolongada amistad”. En este nuevo discurso hablan sobre la importancia de pensar los “ámbitos de trabajo”, de “ser líderes”.

Se espera que esta feria los “impulse y motive a *decidir su futuro*” a partir de invitarlos a “*reflexionar* sobre la *profesión*, la *vocación*, la dirección de los *proyectos*”. Además, la feria busca establecer “el contacto, tan necesario, entre la educación y la industria” y “articular a las empresas con los trabajadores”. Luego de aclarar que “esperamos que sepan valorar el esfuerzo”, agradece nuevamente a las autoridades por el apoyo brindado (nombra al Intendente y a la Jefa de Gabinete), este estado con las puertas abiertas, a la Secretaría de Inspección y a los sectores empresariales y le pasa la palabra a la tesorera Zaira Tevéz.

Ella explica que en la organización estuvieron involucrados una gran cantidad de profesionales: licenciados en Psicología, en Gestión Educativa; en Recursos Humanos y que “por primera vez los jóvenes de la región no tienen que ir capital o buscar en internet para estar al tanto de la *oferta que les permite capacitarse para enfrentar el futuro*”. Luego les da la palabra a tres profesionales, entre los que se encontraba Santiago³⁸. Cuando empezó a hablar los y las estudiantes empezaron a hacer chistes (es profesor en tres escuelas privadas y en

³⁸ También es profesor de la escuela y da Orientación Vocacional en varias instituciones educativas de la zona. Sobre esto avanzaremos especialmente en el capítulo 4.

dos públicas de la zona, prácticamente la totalidad de las escuelas). Cuando terminan les agradecen “que hayan prestado atención tan calladamente”. Y les recalcan: “Aprovechen, no sólo por lo que nos costó. Hace tres años teníamos que viajar sí o sí varios días a capital y a otros lugares para poder hacer esto. Esperamos que les sea útil, esta expo es para ustedes y estamos muy contentos de poder ofrecérsela”.

Aproximadamente a las 12, se termina la charla general. Por la feria se veían caminar jóvenes con distintos uniformes y sin uniformes en pequeños grupos. Hay más de cuarenta stands. En la charla habían recomendado algunos stands: el de la UBA; el Cs Agrarias de la UNLZ; la escuela naval; el de ROTARACT; y el centro de información.

Las y los jóvenes recorren los distintos stands, las universidades se turnan para usar el cine y dar charlas en horarios específicos para explicar distintas carreras y formas de ingreso. Yo los acompaño a tres de los que tienen mucha concurrencia: la UBA, la Universidad de Lomas de Zamora y la UTN. Sé que un par del grupo van a las charlas de la Universidad de la Matanza. Casi no hacen preguntas y escuchan en silencio a quienes están explicando los sistemas de ingreso. La charla de la UBA se centra en el CBC, la de la UTN explica la importancia de las carreras de esta universidad para el desarrollo del país. La Universidad de Lomas de Zamora, también se focalizó en la producción y le dedicó espacio a promocionar solo las carreras de Ingeniería, explicando la gran oferta laboral en la rama (Al final de la charla me acerco a hablar con el Ingeniero que estuvo a cargo y me explicó que tienen pocos alumnos y era una estrategia aludir al prestigio y a la amplia demanda de ingenieros para lograr ampliar la matrícula).

También había terciarios y universidades privadas que entregaban gran cantidad de folletería. Los chicos y chicas se llevaban las lapiceras, muy contentos. También había stands de terciarios e incluso de cursos de capacitación profesional de sindicatos (pasteleros, construcción) y hasta cursos de crochet. Un

lugar muy importante, tenían las grandes empresas de la zona y las empresas patrocinadoras del evento, que también entregaban folletos”.

En “Definiendo tu Futuro” comenzamos a vislumbrar una recurrente preocupación por el *futuro* de los jóvenes que excede en tiempo y espacio la vida cotidiana de la escuela; o más bien podríamos decir, que desdibuja los “límites” de la escuela³⁹ en tanto institución ocupada en el futuro de los jóvenes, articulándola a los intereses de múltiples instituciones y actores sociales.

Tal como se aprecia en las preocupaciones de los pobladores de Los Sarandíes, y recuperando a Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell, puede plantearse que la educación, en tanto interés objetivo de la clase subalterna, no es sólo un atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y para la sobrevivencia material, sino que al mismo tiempo es reivindicada como posibilidad para trascender la explotación y transformar la trama de relaciones sociales. Asimismo, plantean, se construyen sentidos estatales en torno a la educación “como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

En referencia a esto último, en el diseño curricular propuesto por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) al momento de la investigación, encontramos algunos sentidos estatales en torno a la relación entre educación y *futuro*: “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 curriculum, se imaginan y se sueñan sujetos que puedan insertarse en los mundos “por venir” y que también sean capaces de construirlos y transformarlos (DGCyE, 2010: 12)”. Según el documento aquí citado, la educación generará condiciones para que los sujetos

³⁹ Es importante aclarar que en la tradición del enfoque antropológico en el que nos inscribimos, “educación” y “escolarización” no son sinónimos (Levinson y Holland, 1996; Rockwell, 1996; Neufeld y Thisted, 2010). La “educación” se configura a partir de un entramado de procesos formativos que exceden el proceso de “escolarización” formal (Santillán, 2012 y Rúa, 2014).

vivan su presente, de forma tal que este orientado a su futura inserción social e incluso puedan contribuir a la transformación social. Para que esta, inserción sea posible se necesita del *compromiso* de los educadores.

El documento continúa diciendo: “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)”.

En el diseño curricular que citamos, se propone entender al *futuro* como campo de lucha en el cual los sujetos tomarán decisiones, ancladas en su voluntad, en tanto actores políticos. En ese sentido, se alude someramente a las desigualdades provocadas por el contexto de crisis y se sostiene que esto sujetos tienen distintos grados de *legitimidad* e incidencia en el proceso de construcción e imaginación del *futuro* en tanto campo de lucha ideológico. De esta forma, la política educativa parece estar planteando que en la escuela se pueden generar las condiciones para que cada uno pueda elegir y generar sus “proyectos de vida”, soslayando las condiciones económicas y sociales que, por fuera de la escuela, también construyen las “opciones”/*posibilidades* a ser elegidas. Esto es paradójico, dado que parte central del argumento de la necesidad del *compromiso*, que deben asumir tanto los educadores como los estudiantes, es la importancia de

construir herramientas que les permitan, a los egresados, abordar un contexto social marcado por la crisis y un mercado desfavorable que no ofrece *certezas*⁴⁰. Tal como plantean Diez y otros “Especialmente en los discursos políticos, sobrevuela la idea de que *la inclusión* a distintos ámbitos sociales (educación, salud, trabajo, etc.), y por efecto de una suerte de sumatoria, configuraría una plena “*inclusión social*”. Sin embargo, en las políticas educativas, “*inclusión*” (y “*exclusión*”) adquieren ciertas particularidades; no solo es el ejercicio de un derecho - “el derecho a la educación”- sino que es significada como *medio* de acceso a *una inclusión social amplia*, como, por ejemplo, acceder a un mejor empleo o desarrollar una mayor capacidad para el ejercicio de los derechos civiles y políticos (2015: 35), no sólo en el presente, sino también en el *futuro*.

Otra cuestión a destacar, es que en este documento se utiliza educación como sinónimo de escolarización. Esto no sólo sucede aquí sino, como se verá más adelante, también en los discursos de diferentes actores sociales (funcionarios públicos y docentes de la institución). En cambio, desde la perspectiva antropológica, a la que adherimos, la educación es un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas en contextos diversos que exceden la escolarización, entendida como instrucción formal⁴¹ (Rockwell, 2007). Estos dos procesos, enlazados en la vida cotidiana, al ser utilizados como sinónimos oscurecen las

⁴⁰ Al mismo tiempo, 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. Creemos que aquí se plantean serias contradicciones entre la libertad y la posible incidencia sobre el futuro que lleva a *responsabilizar* a los sujetos pensando en que a un mayor compromiso se construyen mejores herramientas para facilitar la futura inserción social. Vale aclarar que desde el inicio del sistema educativo, se pensó su relación con la formación de ciudadanos que se puedan integrar plenamente a la sociedad, incluso, aportando a su mayor desarrollo. Sobre este punto se avanzará en el capítulo cuatro.

⁴¹ “La visión antropológica sobre la educación en sociedades escolarizadas ha logrado esclarecer planos de conflicto, de correspondencia y de influencia mutua entre las prácticas culturales que ocurren en las escuelas y aquellas que caracterizan los entornos locales y los flujos globales. No obstante, si bien muchos trabajos han abordado las relaciones entre la experiencia escolar y el entorno social, existe cierta tendencia a dejar el estudio de la interacción entre maestros y alumnos a otras disciplinas, como la didáctica y la psicología educativa y, sobre todo, el análisis del discurso. Estas disciplinas recurren de manera creciente a conceptos socio-culturales; sin embargo, suelen tratar lo cultural como atributo del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas” (Rockwell; 2007).

particularidades que esta relación adquiere en cada momento histórico. De esta manera los sentidos respecto a los *derechos*, *obligaciones* y *compromisos* que asumen los distintos sujetos varían dependiendo de la particular configuración histórica que adquiere la relación entre educación y escolarización. ¿Por qué es importante la ampliación de la “*educación*” de los y las jóvenes para garantizar su *compromiso* con el *futuro*? ¿Qué implicancias tiene este *compromiso* para los distintos sujetos?

Por ahora, sabemos que ha sido el fundamento de los esfuerzos del diseño de una multiplicidad de políticas educativas que buscan ampliar la cobertura de la escolarización tanto en la calidad, en la cantidad de años, como en la cantidad de estudiantes que lo transitan. En el próximo apartado, se abordarán distintas aristas de la relación entre “*educación*” y *futuro* teniendo en cuenta la obligatoriedad de la escolarización secundaria.

III. Estado, *Futuro* y Escuela⁴²: sobre las huellas de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria.

En el apartado anterior, planteamos que, si bien los sentidos y las presencias estatales se entrelazan en la vida cotidiana en los procesos de escolarización y educación, no determinan la trama de interacciones entre los sujetos ni el sentido de sus prácticas cotidianas, aunque generan un marco dentro del cual éstas tienen lugar. Es por esto que en esta tesis se reconstruye la

⁴² En relación a las problemáticas en torno al estado, en este apartado y el próximo se retoma un trabajo realizado en coautoría con Maximiliano Rúa: “Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar: entre el derecho a la educación y la cotidianeidad escolar.” En: Antropología y Crisis Global. Desafíos para una interpretación desde el sur. Comp: A. Villafañe y L. Adad. –la ed-Tandil. UNiCen. 2011.

presencia del estado desde un enfoque etnográfico, corriéndonos de las perspectivas que toman al “Estado” y a las “Políticas” como objeto.

Para ahondar en lo que significa esta *presencia*, primero haremos una breve aproximación a la conceptualización del estado⁴³, apoyándonos centralmente en las lecturas planteadas por Elsie Rockwell a partir del análisis que Antonio Gramsci realiza en torno al mismo. Desde esta perspectiva se sostiene que el estado se desarrolla *en* las instituciones señalando la necesidad de retomar el concepto de estado como sistema hegemónico, esto es, no como una cosa, o una entidad, sino en sentido amplio, es decir “el “sentido estatal” de acciones y procesos” (1987: 9) que a su vez tienen un carácter histórico (Bourdieu, 1993; Trouillot, 2001; Corrigan y Sayer, 1985; Abrams, 1998).

A partir de procesos de apropiación⁴⁴, los sujetos les otorgan sentidos singulares a los sentidos estatales (Rockwell, 1996). Como sostiene Assad (2004), “*el estado mismo no es un objeto estático*” y las políticas no son meramente sus herramientas. El estado, y sus *efectos*, se desenvuelve “en el discurrir de los procesos y relaciones de poder” (Trouillot, 2001: 4) cotidianos por fuera de las “instituciones del estado” configurando una nueva materialidad del mismo (Barragán y Wanderley, 2009). En este sentido, y tal como veremos en el próximo apartado, las políticas educativas reactualizan sus sentidos en la cotidianeidad escolar al interactuar, por ejemplo, con las huellas de las políticas educativas

⁴³Entendemos que esta es una temática que históricamente ha preocupado a las ciencias sociales, por lo cual hay una gran cantidad de desarrollos teóricos que reflexionan sobre esta la misma. Sólo recuperaremos los desarrollos que facilitarán el análisis de las construcciones sobre el futuro de los y las jóvenes.

⁴⁴ Otro aporte fundamental para pensar en las experiencias cotidianas es el realizado por E. P. Thompson. El autor resalta el carácter presente de la misma y de los condicionantes o las relaciones que se experimentan en relación con la experiencia pasada. Esto puede pensarse en términos de Rockwell en tanto presente historizado, atravesado por huellas e indicios del pasado (2009). La autora recupera a Willis (op. Cit.) quien da cuenta de la relación existente entre las apropiaciones de los sujetos y la dinámica de relaciones a partir de las cuales se reelabora la cultura de clases (1988). En esta línea retomamos la reformulación que realiza Elsie Rockwell de los planteos de Chartier: la apropiación simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toma posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponible.”

previas aún vigentes en las prácticas escolares, evidenciando que no tienen un correlato lineal e inmediato en la vida cotidiana.

En las problemáticas educativas como la que abordamos, nos interesa documentar los procesos sociales que expresan el carácter relacional e histórico de los sentidos atribuidos al estado y de las prácticas desplegadas en las instituciones estatales “lejos de constituir simples instrumentos usados por el estado para moldear a los sujetos, las escuelas se convierten en sitios donde diversas representaciones de las políticas educativas entran en juego, son apropiadas, resistidas y negociadas” (Hirsch y Rua, 2009: 10). Acordamos con Lucía Petrelli, en que las escuelas son producto de “una constante construcción social y resulta de la interacción de distintos procesos: reproducción de relaciones sociales, generación y transformación de conocimientos, control y apropiación de la institución, resistencia, etc. (Petrelli, 2011: 165)”.

Una de las formas en que se manifiesta la presencia estatal en el proceso educativo, es en la regulación de los tiempos que los sujetos “deben” asignar a su escolaridad, por ejemplo, a partir de la implementación de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. En este apartado, nos proponemos retomar la discusión sobre qué implica el *futuro* de los jóvenes para las políticas estatales, atendiendo a la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, como producto de un proceso histórico.

Recurrimos a un artículo de Montesinos, Sinisi y Schoo (2009) para adentrarnos en el carácter social e histórico de los sentidos sobre la obligatoriedad en las políticas educativas argentinas. Desde los inicios de la conformación del estado-nación argentino, las cuestiones relativas al acceso al sistema educativo fueron parte de la agenda estatal, en tanto el sistema educativo resultó central a la hora de conformar una identidad nacional en relación a la conformación de ciudadanos (Hirsch y Rua, 2009).

Históricamente la obligatoriedad, que proponía una escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar, involucraba “dos sentidos y dos tipos de

actores centrales para su cumplimiento: por un lado, obligación de la población adulta de educar a los niños en las escuelas y, por el otro, obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación a través de la escolarización primaria. Para lograrlo, contaba con dos mecanismos: la universalización de la educación primaria a través de la existencia de la escuela pública gratuita; y el control y el convencimiento de los padres para que educaran a sus hijos en la escuela” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009: 12). Es decir que, mientras que en sus inicios el sistema educativo se propuso homogeneizar la población, y para ello universalizó la escolarización primaria mediante la obligatoriedad como herramienta política que permitiría esta universalización; a partir de la década del '90 el sistema educativo se propone equiparar las desigualdades sociales, y para ello, extiende la obligatoriedad primarizando los dos primeros años de la escuela secundaria mediante el otorgamiento focalizado de becas y subsidios como herramientas de esta extensión.

Como sostienen las autoras: “Tal como ocurrió en los años '90, el significado de la extensión de la obligatoriedad no sólo se asimila a la escolarización, sino que parece conllevar una connotación positiva en sí misma dado que, si bien en los documentos no siempre aparece explícitamente dicho, extender la obligatoriedad implicaría aumentar los años de escolaridad sólo para aquellos que no permanecen en el sistema hasta finalizar la educación secundaria. De allí que, desde la letra de la ley, el estado asuma el *compromiso* de incluir a quienes “deberían estar y no están” y de retener a los que “están, pero en riesgo de dejar de asistir (Montesinos, Sinisi y Schoo, (2009:13)”. La obligatoriedad adquiere así un status diferente; es la norma que expresa y regula el acceso al sistema educativo.

En síntesis, en los inicios del sistema educativo, la obligatoriedad remitía a la escuela primaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Común en 1884; luego se amplió a partir de la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993 y la consecuente modificación de la estructura escolar y actualmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, se redefine

nuevamente la estructura escolar y la finalización de la “Educación Secundaria” se vuelve obligatoria. Esta ampliación de la obligatoriedad de la Escuela Secundaria implica incrementar la incorporación y retención de los estudiantes, para lo cual se *ponen en práctica* nuevos programas socio-educativos para garantizar dicha obligatoriedad, en tanto derecho y obligación de los jóvenes.

Es relevante, en función de esta problemática, el artículo escrito por Florencia Finnegan y Ana Pagano (2007). Las autoras se proponen analizar “las transformaciones ocurridas en nuestro país en torno al derecho a la educación, tanto desde la perspectiva de su producción histórica, definición y consagración en el plano jurídico, como desde la de su efectivo cumplimiento” (2007: 06) abordando a su vez el “grado de universalidad” del derecho a la educación en su dimensión jurídico-formal y el “grado de efectividad” que evidencia su dimensión democrática e igualitaria.

Las autoras analizan la relación entre diferentes grados de universalización del derecho a la educación en nuestro país con las condiciones de posibilidad efectivas poniendo el foco en las distintas formas en las que el estado intercede en cada momento histórico. En la República Argentina, este derecho se encuentra jurídicamente consagrado en el artículo 14 de la primera Constitución sancionada en 1853, en los inicios de la conformación de la Nación, delegando en las provincias argentinas la *responsabilidad* efectiva de garantizar la educación primaria a la población de sus respectivos territorios en tanto derecho individual “compatible con la conformación de los estados nacionales bajo las formas políticas del liberalismo” (Finnegan y Pagano, 2007: 10).

Adriana Puiggrós (1990), respecto de la misma cuestión, sostiene que en el período abarcado entre 1885-1916, mediante la constitución del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal, adquiere legalidad el carácter hegemónico del Estado Nacional en la escolarización, mediante la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la educación pública como instrumento de política al servicio del proyecto oligárquico-liberal. Puiggrós y Bernetti (1993) sostienen que el estado heredado por el peronismo de la década del 40, organizado por los

conservadores (1880-1916) se tornó insuficiente para afrontar las demandas de esta sociedad, debido a la diversificación productiva y el desarrollo industrial, a las migraciones internas que se agregaron a las externas, a la conformación de demandas de sectores recientemente constituidos o de otros que evolucionaron y formaron asociaciones profesionales, estudiantiles, sindicales, académicas, a la gestación de nuevos campos técnico profesionales, a los cruces culturales que se produjeron en aquellos procesos. Durante el gobierno del primer peronismo, la sociedad valoraba la capacidad de ordenar el proceso de crecimiento y modernización, lo que en la *comunidad* educativa *legitimaba* las ideas de centralización y verticalización (Puiggrós y Bernetti, 1993).

Al recuperar el discurso de la instrucción pública, el peronismo destaca expresamente que ésta debe alcanzar a aquellos sectores que aún no concurren a la escuela asociando esta preocupación a la introducción de enunciados que relacionaban educación y trabajo. Durante este periodo “el derecho a la educación logró ampliar su efectividad a partir de las regulaciones sociales que estableció el Estado de Bienestar desde fines de la década de 1940 y principios de la década de 1950. Así, dichas regulaciones promovieron la extensión de los derechos civiles y políticos a la esfera social y laboral y, de este modo, los derechos sociales llegaron, en alguna medida, a constituirse en derechos centrales y universales. En concordancia con las características de este período, durante la segunda mitad del siglo XX el sistema educativo argentino se expandió, amplió su cobertura y logró niveles de alfabetización cercanos al 100%” (Finnegan y Pagano, 2007: 63).

Sin embargo, a partir de la década de 1970, las posibilidades de cumplimiento del derecho a la educación se vieron severamente desestabilizadas por la aplicación de políticas neoliberales, profundizadas desde fines de la década de 1980 y principios de la década de 1990. A partir de 1966 -durante el gobierno dictatorial de Onganía- comienza la descentralización del sistema educativo a partir de la transferencia de escuelas de la órbita nacional a la provincial desarrollando “una nueva conceptualización del papel estatal en materia educativa: el estado nacional asumiría un papel subsidiario de las iniciativas para

garantizar el servicio educativo, quedando a su cargo el control político-ideológico de las escuelas” (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994: 82).

Así, “la desmaterización, individualización y fragmentación progresiva de los derechos sociales han sido, por tanto, las características más notables de la reformulación postwelfarista de éstos. [...] Se trata, pues, de mantener derechos sociales formales sin crear una esfera de derechos distributivos sustantivos, ni alterar los derechos de propiedad” (Preuss, 1991). Paralelamente a esta transformación estructural del sistema educativo se dio lugar a la articulación del “derecho a la educación” en su “dimensión jurídica” -a los contenidos universalizantes e incluyentes que el derecho internacional prescribe en las Declaraciones, Convenciones, Pactos y Tratados que conforman el Sistema Internacional de Derechos Humanos- en su “dimensión efectiva” el cumplimiento de dicho derecho recayó en las Provincias y Jurisdicciones Nacionales.

De esta forma se produce, en la década del 90, un traslado de *responsabilidades* respecto de quienes serían los garantes efectivos del derecho a la educación. El garante jurídico del “derecho a la educación” continúa siendo el estado nacional, pero en el marco de una *responsabilización* y transferencia a las provincias para su ejercicio, y en la implementación de políticas focalizadas como principal herramienta para garantizarla. La orientación descentralizadora, consolidada a partir de la reforma educativa de la Ley Federal de Educación, se plasmó en un discurso que interpeló directamente a las escuelas como unidades de gestión (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998).

La Ley de Educación Nacional (26.206) fue sancionada a fines del año 2006, luego de un intenso debate convocado por el Ministerio de Educación Nacional. Tal como sostienen Petrelli y Gessaghi, esta ley se fundó “en un gran consenso previo que implica la percepción por parte de todos los actores consultados de la necesidad de cambiar la ley anterior (...) A grandes rasgos podemos decir que los diferentes actores coinciden en señalar la necesidad de superar la fragmentación que afecta al sistema, redefinir la relación Nación-provincias, introducir reformas en el régimen de formación docente, unificar la

estructura, y ampliar la obligatoriedad” (Petrelli y Gessaghi, 2006: 11). Esta ley redefine nuevamente la estructura escolar, retornando a las denominadas “Educación Primaria” y “Educación Secundaria” y, fija una duración de 6 ó 7 años para la primera y de 6 ó 5 años para la segunda, a definir por cada una de las provincias. La mayor novedad que implicó la sanción de esta ley, fue la extensión de la obligatoriedad a la educación secundaria⁴⁵.

En este sentido sostenemos que 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. “Los plazos en los que se implementan las políticas, no pueden suponer que los lineamientos se traduzcan en prácticas, sino que estos se tornan parte de largos procesos de apropiación desplegados en la cotidianeidad escolar, que van más allá del acuerdo, o no, que los sujetos tengan con dichas políticas. (...) Estos procesos son extensos y tienen una profundidad temporal particular” (Hirsch y Rua, 2010: 246).

Es por esto que sostenemos que en el vínculo entre los diferentes niveles de intervención de los sujetos se co-construye el estado, no solo a partir de su expresión en relaciones de resistencia y negociación, sino también a partir de

⁴⁵ En relación a las políticas que garantizan el ingreso y la permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria obligatoria son interesantes los aportes de María Paula Montesinos: quien sostiene que “luego de la crisis del 2001/2002 se produce una inflexión en relación al lugar que asume la cuestión educativa en las intervenciones sociales estatales dirigidas a los sectores excluidos, en tanto se constituye como una de las condicionalidades para ser merecedor de las transferencias condicionadas de ingresos (...) Asimismo, es importante advertir que la dimensión educativa no sólo se torna componente importante en los programas sociales estatales, sino que se constituye en un campo disputado y de intensa productividad por parte de los movimientos sociales ya desde la segunda mitad de la década de los 90 y con fuerza luego de los años 2001/02. Ejemplos de esto son tanto el aumento en la creación de los bachilleratos populares como el impulso en la creación de escuelas y jardines por parte de diversas organizaciones sociales” (Montesinos, 2010: 7)

relaciones de complementariedad y cooperación implícitas (Corrigan y Sayer, 1985) que redefinen simultáneamente los sentidos atribuidos a las políticas. Esta manera de conceptualizar al estado, nos posibilita analizar cómo las distintas prácticas y relaciones desplegadas en la cotidianeidad escolar encarnan sentidos que van delineando las prácticas que definen “el derecho a la educación”, la “obligatoriedad”, la “escolarización” y en nuestro particular caso “al *futuro* de los y las jóvenes”.

Intentaremos dar cuenta de la forma en la que en nuestra investigación puntual interactúan las propuestas que establecen las políticas estatales (la obligatoriedad de la escuela media) con la “obligatoriedad social” (puesta de manifiesto en *Decidiendo tu Futuro*, sugerida en el nombre de la entrada a la ciudad, etc.) a la hora de pensar y practicar el *futuro* de los jóvenes en el marco de un entramado social producido por una multiplicidad de actores. La intervención y la *presencia del estado* en esa configuración, a partir del desarrollo de políticas socioeducativas (LEN, UNESCO, Conectar Igualdad, Ley de obligatoriedad,) cobra especial importancia al sentar condiciones en las cuales se despliega la cotidianeidad escolar.

En síntesis, en este apartado reconstruimos algunas huellas históricas en los lineamientos de las políticas educativas sobre la relación entre “educación” y escolarización, pensando el *futuro* de los y las jóvenes. Creemos que, en tanto presencias estatales en la cotidianeidad estas huellas y presencias, fortalecen sentidos sociales hegemónicos respecto a la futura inserción social de los mismos. Consideramos que esto se debe a que las cotidianidades están inmersas en un movimiento social general más amplio: “La cotidianeidad no tiene un "sentido" autónomo. La cotidianeidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad. En síntesis, desde esta perspectiva, vida cotidiana es a la vez reflejo y anticipación del movimiento histórico (Heller, en Ezpeleta y Rockwell, Op. Cit: 5)”.

La búsqueda por acompañar a los y las jóvenes en *Decidiendo tu futuro* en la *Tierra de las posibilidades*, al igual que la creación de una *Comisión Fundadora*

que impulsó una escuela para las jóvenes cincuenta años antes, nos hablan de un *compromiso* de la *comunidad* en torno a las *construcciones sobre el futuro* de los jóvenes⁴⁶. Es por esto que queremos retomar los planteos de Bourdieu ya enunciados al principio de capítulo: “La ciencia social siempre está expuesta a recibir del mundo social que estudia los problemas que ella se plantea a propósito de él: cada sociedad elabora, en todo instante, un cuerpo de problemas sociales considerados como legítimos, dignos de ser discutidos, publicados, a veces oficializados y, en cierta forma, garantizados por el Estado” (Bourdieu, 1995: 178).

IV. El Plan Nacional de Becas Estudiantiles: el *compromiso* con la “*inclusión social*” en la escuela ⁴⁷.

La escuela en la cual se realiza la investigación es reconocida como “la escuela histórica” y “modelo” de la zona. Es una unidad académica que abarca desde el jardín de infantes hasta la formación docente de nivel superior. A partir de la creación de la autopista que une Los Sarandíes con la CABA, comenzaron a concurrir a la escuela, docentes y estudiantes del oeste del Conurbano Bonaerense; lo cual imprimió nuevas características a la dinámica local. En un contexto caracterizado por los actores como de marcada deserción escolar⁴⁸, las políticas educativas que buscan garantizar la obligatoriedad de la Escuela Secundaria parecen ser de especial importancia. Como se trabajó en el apartado anterior, desde la conformación del Estado Nación Argentino las cuestiones

⁴⁶ Avanzaremos al respecto en el capítulo 2.

⁴⁷ Este apartado retoma un trabajo realizado en coautoría con M. Rúa: “Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar.” Jornadas de Ciencias de la Educación. UNC. 2009. Publicado en cd.

⁴⁸ Las integrantes del Equipo de Orientación Escolar de la escuela nos informan que el nivel polimodal de esta escuela está distribuido de la siguiente forma: en primer año hay catorce cursos distribuidos en los dos turnos, en el segundo año nueve (cinco cursos a la mañana y cuatro a la tarde) y en el tercero debería haber siete, cinco a la mañana y dos a la tarde. Desde el 2008, se cerró un tercero del turno tarde, por lo cual algunos alumnos pasan a la mañana. Varios docentes manifiestan su preocupación al respecto.

relativas al acceso al sistema educativo son parte de la agenda estatal, por la centralidad que éste asume en la conformación de la ciudadanía. Este proceso implicó un avance gradual de la obligatoriedad de la escolarización para *incrementar la incorporación y retención de los estudiantes*, para lo cual se *ponen en práctica* nuevos programas socio-educativos que buscan garantizar dicha obligatoriedad⁴⁹, en el marco de los derechos de los jóvenes.

El Plan Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) es uno de los diferentes planes y programas implementados por el Ministerio de Educación -por medio de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas- cuyo propósito es brindar “un apoyo para que los estudiantes cuyas familias atraviesan una difícil situación económica puedan seguir en la escuela”⁵⁰. El PNBE implica en su implementación en las escuelas, el desarrollo de un Proyecto Institucional de Retención y la financiación de Becas de Retención anuales a estudiantes de entre 13 y 19 años que estén cursando el 4º año de la escuela Secundaria (ex 1º año del Polimodal). Las escuelas que participan en el PNBE deben informar a las familias para que éstas inscriban a los postulantes, que luego son convocados a entrevistas con el personal designado en cada jurisdicción. A partir de lo relevado en conversación con miembros del equipo técnico que implementa el Programa en el distrito en el que se encuentra ubicada la escuela, “los datos presentados se cargan en un software que pondera a los postulantes según criterios socio-económicos y así se decide quién es beneficiario de la beca”.

El propósito del Programa es incluir en el sistema educativo a aquellos que no pueden hacerlo por sus propios medios (DGCyE, 2010). En este punto, intentamos dar cuenta de la forma en que interactúan las propuestas que

⁴⁹ Ver apartado anterior.

⁵⁰ 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. Este apoyo consiste en una beca escolar de \$900 anuales y/o en la disponibilidad de aportes financieros para el traslado a la escuela. La beca escolar tiene carácter nominal, intransferible e incompatible con otra beca estudiantil de carácter similar independientemente de la entidad otorgante. El monto percibido deberá ser utilizado para posibilitar el ingreso, la continuidad y culminación de los estudios del alumno” (<http://www.me.gov.ar/index.html>).

establecen las políticas educativas en torno al *futuro* de los jóvenes, con la “obligatoriedad social” de la escuela secundaria. Las escuelas que participan en el PNBE informan a las familias y éstas inscriben a los postulantes para luego convocarlos a entrevistas con personal designado por cada jurisdicción. Según lo que hemos relevado, en conversación con miembros del equipo técnico que implementa el Programa en el distrito en el que se encuentra ubicada la escuela, los datos presentados se cargan en un software que pondera a los postulantes según criterios socio-económicos.

En los apartados anteriores fuimos describiendo algunos de los lineamientos de las políticas educativas en los que se hace especial énfasis en la escolarización, como forma *legítima* de educación para la movilidad social ascendente de las “nuevas generaciones” (LEN, 2006; UNESCO, 2007, 2008; DGCyE, 2010). También, sostuvimos que, socialmente, la finalización de la escuela secundaria es considerada como garantía, o al menos como herramienta, para la “inserción” en la sociedad: hegemonícamente se sostiene que la escuela ha desempeñado “la función” de formar a los jóvenes para desenvolverse como “adultos” autónomos y responsables, no sólo de sí mismos, sino del rumbo que adquiere la sociedad. Esto implicaría que el derecho a la educación es al mismo tiempo un deber del *futuro* ciudadano (Hirsch, 2010).

Como se anticipó, en los registros de campo nos encontramos con múltiples referencias a las presencias del estado (en relación a la conformación histórica de la institución, la reactivación del Centro de Estudiantes⁵¹, la participación de la escuela en “Decidiendo tu Futuro”). En este apartado, nos referiremos a una situación particular: la puesta en *práctica* del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) en la escuela “Belgrano”.

“Un lunes como cualquier otro, la preceptora de tercero sexta entra al curso y tras pedir permiso al profesor que daba clases, interrumpe la misma diciendo: <Tengo una buena noticia para darles: ¡llegaron sus becas!>. Al nombrar a cada estudiante, la preceptora lo busca con la mirada y le sonrío: <¡Martín: estás

⁵¹ Sobre esto se avanzará en el próximo capítulo.

beneficiado!>, <¡Felicitaciones, Johana!>, <Paula: Estas becada!>, <Tamara: salió tu beca, te felicito>. Los estudiantes respondían con aplausos. Un rato más tarde la regente de la institución vuelve a interrumpir la clase. Esta vez, para dictar una nota en la que se les solicita a los estudiantes que el miércoles siguiente a las 15 horas concurren, con sus padres y su DNI, a un acto que se realizará en la escuela: <Este año para entregar las becas vienen las autoridades de Nación>”.

“El miércoles, la cuadra de la escuela estaba atestada de bicicletas y de autos estacionados. Dentro de la escuela, el panorama no era muy distinto. Hay un grupo considerable de estudiantes que va y viene por los pasillos, coordinados por adultos que no concurren a la escuela habitualmente. También circulan varios ex alumnos.

En el hall de entrada, la secretaria, la directora y la ayudante de la sala de computación se sientan en una mesa y ordenan listas por orden alfabético. Comienzan a llamar a <los papás de la escuela> para entregarles <los papeles con los que van a poder retirar las tarjetas>”. Bajando la escalera, ubicada detrás de las mesas en las que se estaban entregando estos papeles, se llega a un descanso en el que hay otras mesas. <Los chicos del “protocentro de estudiantes”⁵² y los delegados de los cursos chequean que los datos del papel y los DNI de los estudiantes y sus tutores estén bien>. Una vez pasada la segunda mesa, al bajar la segunda escalera y ya en el SUM⁵³, se ubican sillas frente al escenario. En este último, se sientan el Presidente del Consejo Escolar, la Jefa de Gabinete de la Municipalidad, el Intendente Municipal, el Director de Políticas Socioeducativas de la Nación, la Directora de Coordinación de Programas Sociales y la Gerenta de la sucursal del Banco Nación de la localidad.

A continuación, transcribimos extractos de los discursos que estos funcionarios enunciaron durante el acto.

⁵² La descripción y el análisis de la conformación del “Nuevo Centro de Estudiantes” se realizará en el capítulo 3.

⁵³ Salón de Usos Múltiples.

La Directora de Coordinación de Programas Sociales agradece a la Presidenta de la Nación la posibilidad que le brinda a la Provincia de Buenos Aires al beneficiar a los estudiantes de la provincia con estas becas, que tienen como fin apoyar a los jóvenes en su trayectoria escolar. Sostiene que <la preocupación es tanto porque reciban el insumo como por que se encuentren acompañados en lo pedagógico y escolar>. Explica que la tarjeta podrá utilizarse en negocios, que <a la brevedad les comentarán los descuentos de los que serán beneficiarios gracias a la misma>, y que <podrán realizar una sola extracción mensual durante los primeros diez días del mes>.

Cuando termina esta funcionaria, el Director de Políticas Socioeducativas de la Nación, afirma que <mientras en el mundo entero se habla de recorte presupuestario, en Argentina hablamos de trabajo y educación sin hablar de recortes. Pensamos en incrementar los montos de los subsidios>. A continuación, sostiene que <Desde que la escuela secundaria es obligatoria, el estado tiene la obligación de garantizar una escuela de calidad, pero para todos. Para que todos los jóvenes se puedan insertar en el mundo del trabajo digno y de la educación superior>. Y cierra, resaltando que <el bicentenario nos encontrará en democracia y persiguiendo la igualdad y la justicia social>.

El Intendente explica la importancia del <trabajo conjunto de Nación, Provincia y Municipio> para poder incluir a todos los jóvenes en el sistema educativo. Menciona brevemente que se han entregado 548 becas a los jóvenes del distrito. Gracias a esto, <se les va a hacer más fácil estudiar a chicos de diversos sectores sociales de la *comunidad*>. El intendente continúa: <el sueño de padres y abuelos que plantea que, si los chicos se capacitan, van a construir un hogar mejor que el mío, y van a lograr ascender socialmente, comienza a vislumbrarse>. Afirma que <debemos renovar nuestro *compromiso* con la Argentina> y concluye diciendo, <el vínculo entre educación y trabajo va a permitir a las nuevas generaciones la capacidad de vivir mejor>.

Una vez terminados los discursos, se anuncia que se realizará la “entrega simbólica” a los primeros estudiantes de la lista de cada escuela presente. Para

ello, hacen pasar a un estudiante junto a su tutor y el director de la escuela. En ese momento, baja del escenario alguno de los funcionarios entrega al estudiante una fotocopia color, tamaño oficio de la tarjeta que recibirá luego y se sacan una foto con ellos. Luego, comienza “la entrega” de las tarjetas que es realizada por los estudiantes, supervisada por los empleados del banco y vigilada por la policía, desde el fondo del SUM. Los funcionarios siguen charlando al lado del escenario. Los estudiantes y sus padres comentan en las filas: <es pura política esto>, <era más fácil cuando te daban el cheque y chau>, <mi papá está llegando re tarde al trabajo, pobre>. Algunos padres se acercan a preguntarnos <de dónde van a sacar la clave, cuánto y cuándo nos depositan>. Les contestamos que lamentablemente no sabemos”.

Como delineamos en la Introducción y los apartados anteriores, esta tesis se propone trabajar desde un enfoque relacional, el cual implica asumir que, por más que centremos nuestro interés en el conocimiento de un sujeto determinado, es importante dar cuenta de las relaciones con otros sujetos en el marco de las problemáticas estudiadas, en este caso, el *futuro* de los y las jóvenes. Al mismo tiempo, la perspectiva relacional nos propone dar cuenta de las diferenciaciones entre estos sujetos como colectivo. Tal como sostiene Menéndez, se requiere orientar la búsqueda hacia la diferencia, la desigualdad, y no hacia la homogeneidad (2002: 340). Esta heterogeneidad visible en las prácticas que despliegan en la vida cotidiana, pone en tensión algunos de los lineamientos de las políticas educativas en torno a la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, y también respecto a la concepción hegemónica en torno al *compromiso* con la escolarización como forma *legítima* de “educación” en Los Sarandies.

Días después de la entrega de las becas durante una entrevista realizada al equipo del Equipo de Orientación Escolar (EOE)⁵⁴ de la escuela, la asistente social

⁵⁴ 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 niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje; realizar intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema

(Susana) comenta que desde el año 2005 se encuentra participando de la implementación del programa de becas en la región. “A mi criterio no está bien hecho; primero que no es un premio, ni un acompañamiento al estudio” sostiene desde el inicio de la conversación. “No hay ningún ítem, ni nada, que acompañe al chico. Es más, se les está dando a los repetidores; que yo no digo que esté mal, que algún alumno por algún problema de repetir -por problemas familiares o sociales-, pero sí me parece algún seguimiento. Hay chicos que dejaron la escuela, no hay un *compromiso* con el estado, ni siquiera de anotarse en una escuela de formación profesional” nos comenta.

Esta importancia que se le da al *compromiso* con la escuela, está asociada con la *responsabilidad* que implica asumirla. Es decir, es un derecho que tiene como contrapartida una obligación, por tanto, determina a quienes merecen la beca, y en consecuencia quiénes merecen la beca y a quiénes habría que garantizarles esa posibilidad. En la misma entrevista, le preguntamos a Susana cómo se plantea la selección de los estudiantes a quienes se les otorgarán las becas y nos responde “Cada escuela hace lo que puede; yo hago una reunión de padres para explicar a quiénes se les otorga. Es decir, a familias con ingresos menores a mil doscientos pesos mensuales. Se entregan formularios a los padres que los solicitan y luego se realiza una entrevista con los padres. Una vez entregadas las planillas, se realiza una verificación domiciliaria del diez por ciento de las declaraciones juradas de las becas otorgadas. Sólo puede otorgarse la beca a los alumnos de primer año que continuarán recibéndola hasta tercero y sólo se puede entregar una beca por familia. Esta no puede sumarse a otras becas que los alumnos estén percibiendo. Eso es muy complicado porque no pueden incorporarse otras familias que necesitan la beca -porque los papás se

Educativo Provincial, familias y *comunidad*; realizar la planificación anual de sus tareas en un Proyecto Integrado de Intervención en forma conjunta a partir del diagnóstico participativo de la situación socio-educativa-comunitaria, desprendiendo del mismo, los subproyectos que permitan operacionalizar los propósitos de la intervención; realizar intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos; desde el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, proveer e indicar a los adultos responsables de los alumnos información y orientación respecto de los servicios disponibles para el abordaje específico de problemáticas sociales, pedagógicas y/o vinculadas al campo de la salud física y/o mental, en el marco de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

quedaron sin trabajo, porque son migrantes de otras provincias o países. Las becas las deberían entregar las escuelas”.

Emilia, otra integrante del EOE, insiste: “La gente, el otro día en el acto, estaba feliz: ¡pero vos no podés estar feliz porque ganás ochocientos pesos como grupo familiar! ¡Pero la gente estaba feliz porque es un manguito más! Ese día, en vez de polenta, se tomarán un vinito con una picada. Pero es así, se utiliza a la gente con poca cultura, con poca plata. Hace muchos años había pobres y no había becas. Bueno, ahora por lo menos es un incentivo. Los chicos vienen a estudiar, y uno lo que les dice es <aprovechen para estudiar>: nosotros les decimos <estudien, si dejan, les van a sacar la beca> aunque sabemos que no es así⁵⁵. Esto que hicieron, fue un acto político, se entrega nada más que la tarjeta, ni siquiera está la plata depositada. Recién se está entregando la plata del año pasado. Este año todavía no llegó ni el soft.”

Esta reconstrucción de usos y voces cotidiana, en triangulación con los documentos y discursos oficiales y los lineamientos “sugeridos” por los organismos internacionales vistos en el apartado anterior, nos permiten observar a partir de las experiencias de “la llegada y entrega de las becas” del PNBE la actualización desde el presente de ciertas huellas históricas en torno a la obligatoriedad y el derecho a la educación, como expresión sociohistórica de la relación entre los procesos de educación y escolarización.

En el marco de las políticas socioeducativas, la inclusión, tal como plantean varios autores (Diez y otros, 2015; Gallardo, 2010; Santillán, 2013; Montesinos, 2010; Montesinos y Sinisi, 2009), es una categoría asociada a distintos usos en el discurso de las políticas educativas⁵⁶, “tanto en el plano explicativo, vinculado a la

⁵⁵ Al año siguiente, en el acto del 9 de Julio de 2009, me encuentro con Ignacio, uno de los alumnos de 3° 2008 que había recibido su tarjeta ese día. Le pregunto cómo le va, charlamos un rato y me comenta que ese día estaba en la escuela para cobrar las últimas cuotas de la beca que no habían sido depositadas el año anterior, a pesar de que él no había egresado porque aún adeudaba cuatro materias, dos de tercero, una de segundo y una de primero.

⁵⁶ Tal como plantean Diez y otros, la categoría *inclusión tiene* preeminencia en las maneras de nombrar el ciclo político y económico Kirchnerista (2003-2015). “Su uso desde el ámbito gubernamental procura remarcar la positividad de un “modelo” promotor de mayor (aunque desigual) acceso a derechos sociales en contraposición al ciclo neoliberal. En este uso, se alude a

direccionabilidad que asumen diversos procesos sociales, como en el relacionado a los objetivos y metas que persiguen o deberían perseguir las políticas públicas y diversas propuestas de intervención estatales o de la sociedad civil” (Diez y otros, 2015: 33). Tal como veníamos planteando, este no es un suceso local, sino que está relacionado con las recomendaciones y programas educativos elaborados por organismos internacionales (UNESCO y UNICEF) que pretenden garantizar el derecho a la educación de todos y todas las niñas, niños y jóvenes generando posibilidades equivalentes para los sectores vulnerables. Pero no faltan las críticas: así, por ejemplo, las integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE), cuestionan que las políticas no exijan una contraprestación/*compromiso* por parte de los y las jóvenes que cobran la beca, al mismo tiempo que proponen que se amplíen las características que delimitan el acceso a ella.

Tal como se observa en este capítulo, si bien se conforma una idea hegemónica respecto a las posibilidades de modificar las condiciones sociales que la expresión escolar de la educación otorga al *futuro* de los y las jóvenes tanto en los documentos como en las voces de los funcionarios, esta idea se va asociando a distintas cuestiones. En las voces de los funcionarios y en las de las integrantes del EOE el *compromiso* se asocia a distintos ideales (Hirsch y Rua, 2010; Diez y otros, 2015)⁵⁷. Mientras que para los primeros se asocia a ideales de igualdad,

temáticas como el derecho al trabajo protegido, a la educación, la salud, la vivienda y a la recepción de transferencias monetarias condicionadas. Con el transcurso del tiempo y por la lucha de movimientos sociales, se la aplica al ámbito de los derechos civiles como, por ejemplo, cuando se alude a las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género. Como políticas “inclusivas” se han diseñado en la última década numerosos programas e iniciativas en los diferentes ministerios nacionales (Trabajo, Desarrollo Social, Salud, Educación) dirigidas a los llamados *sectores vulnerables*, significados como aquellos que, en tanto víctimas del desmantelamiento del estado de bienestar producido desde la mitad de los años 70, requieren una serie de andamiajes para poder *insertarse, incluirse, integrarse*” (Diez y otros, 2015:33). “En la década de los 90, y a medida que la desigualdad social y la pobreza crecían, las escuelas comenzaron a nominarse como *lugares de inclusión*, junto con la tematización de que eran el *último bastión de lo público*. Épocas en las que la *inclusión* aparecía fuertemente ligada a la idea de *contención*, vigente hasta la actualidad. Junto con estos sentidos, en el campo educativo, distinguimos *usos* que, además de la *contención* y *el estar dentro de*, pueden documentarse y refieren a *capacitarse para* hasta los que bregan por prácticas más democratizadoras” (2015:35).

⁵⁷ Otra cuestión interesante que plantean los autores es el sesgo ético moral y los efectos *legitimadores* que se le otorgan a las prácticas e iniciativas *inclusivas*, como por ejemplo, la asignación de recursos, cuando la *inclusión* se significa como dimensión o aspiración basada en ideales de igualdad, justicia, tolerancia a la diversidad etc. El *compromiso*, entonces está fuertemente asociado a la moral (Diez y otros, 2015: 36).

justicia, incluso a cumplir los sueños de los abuelos, a lo escolar y a conseguir un trabajo digno, para las integrantes del EOE aparecen nuevas dimensiones, asociadas por ejemplo a la reproducción de la vida familiar y a las vicisitudes de implementación en la escuela. En ese sentido, recuperando a Sinisi (2010) pensar la *inclusión* en el marco de las políticas educativas implica analizar no sólo el marco teórico y los discursos y voces que en torno a ella se generan, sino pensar los *usos* que se realizan de ella, y que pondrán a estas ideas hegemónicas en tensión desde la práctica cotidiana.

V. A modo de cierre: La Escuela Secundaria obligatoria ¿garantía de futuro?⁵⁸

En este capítulo hemos descripto diversos modos a través de los cuales se construye la pregunta sobre el *futuro* de los jóvenes en una ciudad particular. Al mismo tiempo, dimos cuenta del estado haciéndose *presente* en la vida cotidiana y especialmente en las escuelas.

Apoyándonos en lo desarrollado hasta el momento, queremos resaltar que la obligatoriedad de la Escuela Secundaria es un punto de partida para analizar la importancia social que adquiere el *futuro* de los jóvenes, e incluso aproximarnos a los distintos sentidos, que conviven hoy en día sobre lo que se entiende por *futuro* en nuestra sociedad. Escolarización/formación/capacitación/educación, si bien implican procesos diferentes, en Los Sarandíes se encuentran asociados e implican un *futuro* mejor.

⁵⁸ En este apartado se retoma parte del trabajo “PROYECTANDO FUTURO EN CONTEXOS DEL AGRONEGOCIO: ¿QUIÉN ES EL REPOSABLE?” realizado junto con Laura López en el marco del V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. Grupo de Trabajo N°7: La educación en contextos rurales: transformaciones productivas, conocimiento y demandas sociales. La Pampa, Marzo de 2013.

Esta relación está signada actualmente en la política educativa por la inclusión de “nuevos” sujetos en la escuela secundaria y, por tanto, asociada a un cambio en los propósitos y proyectos de la Escuela Secundaria a partir de la sanción de la obligatoriedad de la misma. En el análisis de este capítulo podemos observar el especial énfasis puesto en la escolarización como posibilidad para la movilidad social ascendente de las “nuevas generaciones” (LEN, 2006; UNESCO, 2006; discursos de funcionarios en la escuela, discursos Decidiendo tu Futuro).

Al mismo tiempo se observa, que el *derecho* a la educación es un *deber* del *futuro* ciudadano que implica el *compromiso* de todos los actores en la vida cotidiana. En este sentido, parecería que la preocupación por el *futuro* de las y los jóvenes, es la preocupación por el *futuro* de la sociedad. Este ordenamiento de la realidad, que se construye tanto en la escuela, como en otras instituciones de la localidad, asocia a la escolarización con la posibilidad de ser ciudadanos plenos constructores de una “nueva sociedad”, en el marco de una escuela obligatoria.

Como se planteó hasta aquí, la escuela se propone como un puente al mundo del trabajo que espera a las y los jóvenes luego de la finalización de la escuela secundaria. En este sentido, como anticipamos en este capítulo, la escuela secundaria es, y fue, parte de las preocupaciones *presentes* de las familias de los y las jóvenes de los Sarandíes, por lo que la construcción de esta escuela fue un proyecto de la *comunidad*. Podemos decir que, si bien la escuela secundaria es obligatoria, legalmente, desde el año 2006, socialmente es parte crucial de las *construcciones y proyectos educativos para el futuro* de los jóvenes en esta localidad. ¿Qué ocurre cuando los proyectos no son los mismos para la escuela que para quienes asisten a ella? ¿Los proyectos son los mismos en la actualidad que en el momento en el que la Comisión Fundadora decide proyectar la escuela?

Para pensar esta diferencia, es necesario volver a introducir algunas características sobre la forma en que se piensa la educación y la escolarización de los y las jóvenes y su relación con los proyectos de *futuro* en Los Sarandíes. Si bien hicimos mención al PNBE, en tanto política diseñada para garantizar la

permanencia y finalización de la escuela secundaria, también desarrollamos otras aristas de las presencias del estado que, en la cotidianeidad escolar, transformadas por la apropiación local de las mismas, dejan sus huellas en las *construcciones* que sobre el *futuro* de los y las jóvenes. Sobre estas presencias estatales y estrategias locales, y sus huellas históricas, profundizaremos en los próximos capítulos.

Capítulo 2

La Escuela en la Tierra de Posibilidades:

La “Belgrano” y el “proyecto” de *futuro* de Los Sarandíes

En el capítulo 1 hemos descripto cómo en Los Sarandíes se asocia el *futuro* de los jóvenes a la escolarización, e hicimos énfasis en las condiciones socioeconómicas que estructuran la vida cotidiana. Dimos cuenta de ciertos modos en los que el estado se hace *presente* en la vida cotidiana escolar, retomando algunos de los lineamientos generales de las políticas socioeducativas en torno al *futuro* de los jóvenes (LEN; DGNCE; UNESCO), y especialmente, al PNBE - en tanto política diseñada para garantizar la permanencia y finalización de la escuela secundaria.

En este capítulo nos aproximamos a la historia de esta escuela en particular, reflexionando sobre las *presencias* del estado en el *proyecto* de la escuela. En esta dirección, describimos los modos en que algunos lineamientos de las políticas educativas se entrelazan a la vez que conforman las prácticas cotidianas escolares en las que están involucrados *directivos, profesores, estudiantes, familiares e instituciones locales*. Especialmente, nos centraremos en las políticas educativas que enmarcan a las organizaciones estudiantiles y en las apropiaciones locales que transforman los lineamientos de dichas políticas, al tiempo que dejan sus huellas en las *construcciones sobre el futuro* de los jóvenes. En esta dirección nos preguntamos ¿Quiénes construyen “el proyecto” de la escuela?

I. Historizando el *futuro*: Del Instituto Adscripto Eva Perón a “La Belgrano”.

A principios del año 2008 comencé el trabajo de campo en “la Belgrano”. Tal como se plantea en el capítulo 1, este campo tiene un punto de partida en común con un compañero del equipo de investigación, Maximiliano Rúa. Llegamos a Los Sarandíes de la mano de un amigo suyo, quien nos presenta a Roberto, en ese momento Secretario de Cultura de la Ciudad. Nos citó en su oficina. Le contamos nuestros respectivos proyectos, y, ni bien finalizamos, nos propuso con entusiasmo llamar al Consejo Escolar. A los cinco minutos estábamos cruzando la plaza⁵⁹.

El Consejo Escolar se encuentra ubicado en una casa antigua con ventanas amplias. Llegamos acompañados por Roberto. Nos presenta a varias personas que se encontraban trabajando allí. La Presidenta del Consejo no estaba presente, pero hablamos con otras autoridades. Se mostraron interesados en los proyectos y tras un llamado telefónico a la Presidenta del Consejo nos proponen: “Tienen que ir a la Belgrano”. Iniciamos los trámites que nos habilitan a realizar la investigación mientras nos explican que se van a poner en contacto con “la Institución”, por lo que la semana entrante podríamos comenzar. La comunicación la realizaría la Presidenta del Consejo Escolar -ex rectora del “Belgrano”- a la actual rectora -su prima hermana con quien compartió la dirección de la escuela.

Una semana después de la primera visita, volvimos a Los Sarandíes. Nos recibieron en el edificio del Polimodal la Rectora, la Vicerrectora y la Directora de Estudio de Polimodal (más adelante tendríamos una reunión con los directivos de todos los niveles en la cual se nos solicitó dictar un curso para los docentes). Las

⁵⁹ Para una descripción de la planta urbana de Los Sarandíes ver Capítulo 1.

tres directivas nos dieron la bienvenida a “la escuela” y nos propusieron empezar cuando quisiéramos. Ese día sólo recorrimos las instalaciones.

La escuela es una Unidad Académica que abarca desde Educación Inicial hasta la Formación Superior Docente. Al momento del trabajo de campo, a dos cuadras de la plaza central, en una vieja casa, se encontraban ubicados el EGB 1 y 2 –también conocido como “la primaria” o el “Departamento de Aplicación”. Cuatro cuadras hacia el otro lado de la misma plaza, se encontraba el EGB3 y a la vuelta, en un predio de una manzana, estaba el Polimodal y el Nivel Inicial. En el mismo edificio en el que se dicta el Polimodal, durante la noche, se dictan los profesorados.

El trabajo de campo de la presente investigación se focaliza en el Nivel Polimodal, el primer nivel en abrir a partir de la demanda de las madres de las jóvenes que estaban terminando la escuela primaria a finales de la década del 50. En ese momento, las y los estudiantes de la zona cursaban su educación secundaria en escuelas del sur del Conurbano Bonaerense, ubicadas a más de treinta kilómetros de la ciudad. A finales de la década del 60 se crea el Nivel Primario, en el cual las y los estudiantes de la Normal realizaban sus prácticas docentes (previamente las hacían en la Escuela N°1).

Me llama la atención la tranquilidad en la que parecía estar la escuela, tanto en el parque como en su interior. Es silenciosa, oscura y fresca. Tiene muchas rampas y escaleras que llevan a aulas que están en diferentes pisos y entrepisos. No hay ventanas en las paredes de las aulas que den a los pasillos interiores, sino que sólo se ve hacia adentro de las aulas parándose en puntas de pie y mirando a través de las banderolas que están ubicadas en la parte superior de las puertas. Pasando la dirección y la vicedirección está la biblioteca, en el ala izquierda de la planta baja, frente a unos grandes canteros en los que algunas plantas crecen a duras penas. “Toda mi historia profesional está en esta escuela – dice María Julia - (...) en el año 74 tengo la gran suerte de conseguir mis primeras horas (...) No pasó mucho tiempo y empecé a dar clases en Superior, a partir del año 80, con Práctica Docente” (...) “Empecé a los 22 en un quinto año, así que

tengo colegas que han sido alumnas mías, de ese primer grupo que no te lo olvidás nunca (...) En ese momento, mi mamá era la vicedirectora y yo la infanta rebelde, porque dos por tres la dejaba pagando...”. Nos explica que “la Belgrano” es una escuela en la que los docentes quieren quedarse y que tiene muy buena reputación en la zona⁶⁰.

Ella forma parte del equipo directivo de “la Belgrano” desde que su mamá, quien fuera una de las primeras directoras de la institución se jubiló. “En el 90 viene la jubilación masiva de todos los históricos docentes que tenían requisitos para jubilarse, entre los cuales estaba mi mamá. Yo en ese momento, representación de ser directiva... lejana en mi cabeza porque era muy joven. Y mi mamá... <Anotate, total no perdemos nada. Vos te anotás, y si no querés decís que no>. Y hete aquí, que viene la masiva. Se produce la vacante en el cargo de Director y Subdirector de la Escuela Normal, y a pesar de que había gente más grande que nosotros, una prima mía, Paula Savignano y yo aparecemos primeras en el listado. Muy buena relación entre nosotras, casi hermanas... <qué hacemos> y <qué no hacemos>. A veces, una evalúa que son posibilidades únicas en la vida. Y así lo pensamos, y así nos hicimos cargo ambas: ella de la Dirección y yo de la Vicedirección”.

A partir de esta charla, y en sucesivas conversaciones, descubrimos que “la familia Savignano” es sinónimo de “educación” y que fue de suma importancia en la conformación de la escuela. “Mi abuelo materno era carnicero, con cuatro hijos, con una representación muy fuerte de lo que era estudiar, cuando no era habitual acá que los jóvenes tuvieran estudios secundarios, y menos, pensar en un estudio superior o universitario... Mi abuelo, a pesar de ser clase media, era de los carniceros que mataban las vacas a la madrugada en el matadero del pueblo.

⁶⁰ En la entrevista realizada a la China, ex alumna, ex profesora de educación física y ahora administrativa de la escuela confirma esta versión, no sólo desde su trayectoria, sino ampliando a los directivos y docentes de los distintos niveles de la institución en comparación con otras instituciones de la zona: “Nosotros tenemos la suerte de que María Julia y Eva ya estaban desde que pasamos a Nación. Vos fijate que ahora los directivos cambian todo el tiempo, en los últimos 6, 7 años... siguen ellas. ¿Y las del Departamento? Inician ahí y no se quieren ir más (...) Cuando vos tenés una directora que le exige a los docentes, les exige a los alumnos, que no falten, que trabajen... Le exigen a los padres que acompañen las cosas de la escuela, y bueno... Por eso nuestra escuela tiene fama de excelencia.” Sobre este punto se avanza en el próximo apartado.

Tuvo cuatro hijos, eran dos varones y dos mujeres. Los cuatro con secundario, los dos varones iban al Vieytes de Capital (...) y a las dos mujeres, que eran las dos del medio -mi mamá y la hermana que tenían once meses de diferencia-, las internaron a las dos. Mi mamá hizo la primaria un año adelantado para ir con mi tía. A las dos las internaron en un colegio privado de Adrogué: el Carmen. Así que hacen su escuela secundaria ahí. Cuando terminan, los hermanos empezaron Ciencias Económicas, pero después se pusieron a trabajar los dos, y mi mamá, era la intelectual de la familia, se va a vivir a Buenos Aires y en el Normal 1 estudia Profesora en Letras, con toda una cantidad de amigas que no te imaginás, las Anchorena y así... porque era la época en que las niñas bien estudiaban Letras como para tener cierta cultura. Mi mamá se recibe... (mi mamá es del año 26) no sé, en el 47, 48..." (...) "Mi vieja no conseguía trabajo, porque mi abuelo era antiperonista (...) a pesar de ser profesora nada... trabajaban las maestras y ella que era maestra y profesora nada... Hasta que en el año 50 consigue unas horitas en Lobos, primeros 10 años fueron en Lobos. En el año 55 se crea la Escuela Normal, y bueno, ella empezó con unas horitas, y después que nació mi hermano, en el 60, empieza a trabajar acá."

Si bien son varias las generaciones anteriores que fueron forjando su *futuro* allí, desde la década del 60 se involucraron fuertemente en "la educación" en esta ciudad dejando sus huellas. "Por el lado de mi papá, los Savignano, somos cuatro primas. Mi papá tenía seis hermanos. De las cuatro primas, tres somos docentes, y todas medias así... directoras. Paula que es la que fue directora conmigo en la Belgrano, otra que fue directora de Jardín... así que apellido docente".

De varias entrevistas realizadas a directivos y docentes ex alumnos de la escuela se eligieron las de la directora y la de una docente de mucha trayectoria en la escuela por la manera en la que los contextos socio históricos son articulados con la experiencia profesional y la historia de la escuela en las narraciones de estas dos mujeres⁶¹. Retomando a Rockwell (2009), el presente historizado permite recorrer procesos de profunda temporalidad desde la

⁶¹ Ver Cerletti 2014

particularidad de la experiencia de los sujetos, “quienes se apropian de la tradición, reconocen antecedentes y legitiman un curso de acción”. La autora plantea que en la vida cotidiana escolar se dan procesos que van más allá de la reproducción de las relaciones sociales y de poder que sostienen los intereses de las clases dominantes, por tanto, la resistencia y las luchas de los sectores subalternos transforman la orientación política desarrollando cambios sustanciales en la trama cotidiana, y estos procesos se observan en la historia de la institución escolar.

Aunque con un apellido menos ligado localmente a “la educación”, la historia de la China también está fuertemente asociada a la “Belgrano”. Ella fue de las primeras alumnas de la escuela y desarrolló toda su trayectoria docente en la institución. Nos cuenta que cuando empezó la secundaria “Los Sarandíes era un pueblo, Lobos era ciudad”. Su familia llegó a Los Sarandíes en el año 45. Eran constructores italianos, “ahora profesionales de todos tipos”, y “tenían horno de ladrillo, forraje, y ramos generales”. Según ella, “Los Sarandíes fue progresando a raíz de que arreglaron el tren” y también, con el tren, volvió a aislarse: “Hasta el 55 la comunicación con el tren era confortable y barata. Se usaba para todo porque en Los Sarandíes solo había dos zapaterías y dos o tres tiendas. Entonces todo el mundo iba a comprar a Lomas, porque si no ibas al baile y estábamos todas iguales: los mismos géneros, los mismos zapatos. Entonces el comercio de acá no avanzaba... poca gente compraba... los que más se abastecían aquí, eran gente del campo. Pasaban los trenes de Bahía Blanca, de Bolívar, de 25 de Mayo y en una hora estabas en Constitución o en Lobos. Solo tenían parada en Temperley y Constitución. A medida que fueron desmejorando los trenes, sobre todo a partir de la década del setenta, fue muy difícil para la gente. Y creció Los Sarandíes, pero a costa de muchos problemas. Ahora la gente lo hace con la combi o rotando con un auto.” Esta dificultad de transportarse y de escasas ofertas, estuvo directamente asociada a la fundación de la “Belgrano” y otras escuelas.

También María Julia nos habla de estos inicios: “la Belgrano tiene una historia muy cercana, con representación muy fuerte en la *comunidad*. (...) Acá

había escuelas primarias. Los que podían, unos pocos, mandaban a las hijas a estudiar al Normal de Lomas, a la escuela privada de Adrogué, pero había gente que no podía o no quería poner sus hijos a viajar. Se crea primero la Escuela Técnica, 4 o 5 años antes, como Escuela de Artes y Oficios y demás, ¿pero las mujeres?”. La China, por su parte, cuenta que la iniciativa de las madres de la Comisión Fundadora de la Belgrano, no era la primera de esas características en Los Sarandíes, un proceso similar dio lugar a la creación de la actual Técnica, unos quince años antes. “Imaginate, es un pueblo solidario. El que tenía hijos chicos sabía que iba poder tener otra escuela. Porque aquí había una Escuela Industrial, que era previa. Antes funcionaba en donde ahora los chicos hacen gimnasia, en la Fundación Española de Socorros Mutuos. También la Sociedad ofreció el lugar porque era para el bien del pueblo. Unos 15 años antes. En el cuarenta y pico (yo nací en el 41). En esa época era de varones... si yo hubiera podido hubiese ido a la Técnica”.

Las madres de la “Belgrano” buscaron, entonces, crear una escuela para sus hijas. “El nuestro empieza como Instituto Adscripto Eva Perón -que es una escuela que la formaba un grupo de personas particular y lo adscriben a una escuela que ya funciona. Nosotros estábamos adscriptos al Nacional de Adrogué. Si nos llevábamos materias, las teníamos que rendir en Adrogué. Ese fue el origen nuestro. Empezó a funcionar en el 55. Comenzaron a trabajar, pero empezamos el 2 de abril del 58, en el año de la revolución...”. Estas dos fechas, que a priori parecen una confusión, son dos hitos importantes en el largo proceso de constitución, oficialización y construcción de la escuela. El momento en el que se comienza a “pasillar” gestionando la creación, luego a enseñar y el momento en el que se oficializa la escuela.

Aproximadamente una década después que la mamá de María Julia terminó sus estudios secundarios, la China comenzó a vivir una experiencia similar. Pero en Los Sarandíes se estaba gestando la Normal. Ambas acuerdan en que antes del 55, quienes pudieran y quisieran cursar la escuela secundaria en una orientación que no fuese la Escuela de Artes y Oficios, continuaban yendo a estudiar fuera de la Ciudad: “Yo hice primer año en el normal de Banfield, mi

hermana mayor iba conmigo...” Pero eran muchos los que tenían que sus hijas viajaran solas largas distancias, y no tenían dinero para pagar los internados, otra opción bastante común. “Había una señora, que tenía una hija menor que yo. Era un matrimonio grande y tenían miedo de que viajara... porque o estudiábamos en el Nacional Bachiller en Lobos, o en el Nacional de Adrogué, o pupilas en Euskal Echea o en el Colegio de monjas de Adrogué (en general gente del campo que tenía plata) también pupilas en el Inmaculada de Lomas, y la otra opción, para el magisterio, era el de Banfield. Era un sacrificio: el abono, los libros, comer. Salíamos 4:45 de casa, volvíamos con suerte 15:30. Pedíamos permiso para salir antes y llegar a tomar el tren, pero a veces corrías, llegabas con la lengua afuera y de todas formas perdías el tren. Caminábamos desde Temperley a Banfield porque había tiempo, pero los trenes estaban llenos y no podíamos combinar. Eran grupos de 10 chicos más o menos. Desde los 12 años (...) Entonces esta señora, quiso ver cómo podía hacer para que su hija estudiara, pero no viajara. Entonces, una tarde vino a casa y le dijo a mi mamá <che petisa, tenemos que fundar una escuela>. Ya lo tenía todo estudiado y empiezan a buscar a otras para armar una comisión. Si no tenés plata, armás la comisión: la Señora del Gerente del Banco, la Señora del Intendente, otras que los maridos trabajaban en el Banco o eran médicos para armar una comisión que tuviera respaldo de la *comunidad*. Mi mamá y Ruth eran Presidenta y Secretaria. Iban a los Ministerios, iban a Nación. Le cerraban la puerta en la cara y ellas le sacaban la bandeja al que iba a servir y se metían directamente. A veces las acompañábamos, ¡pasábamos cada papelón! <A mí me cierran una puerta, yo entro por la ventana> decían y salieron adelante.”

“Consiguieron que las viera el Intendente peronista, una excelente y bellísima persona. Les dio todos los bancos, no sé si los pidieron a la gobernación, los pagaron o qué, pero empezamos con los bancos individuales, pupitre de madera, todos unidos que vos los podías mover. Así empezamos, los maestros no cobraban nada, ni un peso. Entonces eran maestras, maestras viejas. La Ruth daba Actividades Prácticas, mi mamá daba Música, un Abogado nos daba Instrucción Cívica, el Doctor daba Anatomía, el Contador daba

Contabilidad, uno que trabajaba en Rentas (cobraba los impuestos) daba Matemática... pobre tipo no sabía nada, pero le ponía voluntad. Nosotros lo volvíamos loco porque el tipo estudiaba de memoria lo que nos tenía que dar y nosotros éramos unos sátrapas. Cuando se ponía nervioso, los veinte hacíamos ruido con las lapiceras y el pobre decía <se me hizo una laguna>... ¡y éramos nosotros! Todos eran de Los Sarandíes y con una voluntad. Bueno, casi. Venía una señorita de Inglés de Lobos (...) Empezamos con una casa re vieja, de las Señoritas Aragón⁶². La alquilaron por dos mangos y se pudo comenzar con la escuela. Eran dos mujeres que tendrían 40, 45 en ese momento, tenían una casa enorme en la calle principal que salía a la otra calle. No estaba en buenas condiciones, pero fue la única que tenía muchas habitaciones más o menos grandes”.

“La escuela se llamó Belgrano, porque los Belgrano tienen una estancia en Carlos Casares⁶³. Como ellos tenían una editorial, Ruth quería pedirle libros. Las mujeres de la familia Belgrano iban a la fiesta de la escuela. Era importante nombrarlos padrinos para que tengan la obligación de mandarles algo. Hoy en día siguen apareciendo en algunas fiestas” continúa la China.

Según cuenta María Julia “se formó, Primero, Segundo, Tercero Básico, ¿no? El ciclo Básico. Y con Comercial, ya se empezó a abrir el espectro, hasta que se oficializa recién en el 59 y ahí egresa la primera promoción de Maestros Normales Nacionales. Toda la *comunidad* apoyó. Y bueno, en el 57 se reconocen los títulos, se reconoce la institución, y en el 59 se oficializa. Escuela Nacional Normal Mixta y Sección Comercial Anexo. Así que vino gente de Lobos, vino gente de Monte, había varones, había mujeres, muchos más varones a la mañana

⁶² Al momento del trabajo de campo en ese edificio funcionaba el EGB3 y la cooperadora estaba tratando de que quede para la escuela. “Ahora hay un problema. El testamento decía que el día que ellas fallecieran la casa quedaba para la Escuela Normal. Le confiaron poderes a una amiga, y un día yo voy con una alumna que se lastimó y la llevábamos al médico y me encuentro con la Señorita en una cama del hospital, mal. Esta amiga la había internado ahí en el hospital pudiendo pagar cualquier Clínica de Capital. Cuando esta mujer se muere, quedan como herederas dos sobrinas de ella y la escuela está en litigio. Un cuarto de manzana en ese lugar... cosa de pueblo. Creyeron en la buena fe y no se sabe.... Creo que lo está peleando la Cooperadora” continúa La China.

⁶³ Según María Julia, “con la Libertadora, en el 55, le borraron el Perón y le pusieron Belgrano.”

que a la tarde, el Comercial (...) La escuela se crea con los que empezaron en el 55. Se fue completando, primero en el 55, segundo en el 56, tercero en el 57, cuarto -el primero magisterio- en el 58, quinto -segundo magisterio- en el 59 y egresa la primera promoción, hay unas placas enormes”.

La China relata cómo fue ser parte de ese proceso: “Las de primero eran una división enorme porque empezaban, los de segundo y tercero éramos los que tenían padres que se animaban a sacarnos de las escuelas a las que íbamos. Era difícil porque no sabíamos si nos aprobaban, si terminábamos el año, porque hasta octubre no llegaba la aprobación del curso que mandaban del Ministerio. Esos primeros años eran una aventura. Todos los años teníamos que esperar la aprobación, la mayoría éramos hijos de la Comisión, porque los demás tenían miedo de que perdieran el año. La gestión llevó entre uno y dos años⁶⁴ (...) A ellas les dijeron que, si tenían un lugar y empezaban las clases, podían aprobar, y por eso ellas se decidieron, buscaron clases, buscaron profesores... Empezó a funcionar durante muchos años con donaciones de la gente. A las profesoras mujeres les regalaban un par de medias de nylon por mes y a los profesores... no me acuerdo. Les darían un pañuelo o un par de medias... Pedían y en Los Sarandíes todos sabían que era un beneficio, porque los que tenían chicos chiquitos en el *futuro*... Lo mismo que el Escribano, que era Presidente de la Cooperadora, y todos los años daba dos becas a algún alumno... la mujer estaba con mi mamá en el comedor y muchas veces ponían plata para el alquiler y todo”.

“En el año 62 [año en el que la China empezó a trabajar como profesora] se puso la primera piedra fundamental. En septiembre. La directora era la señora

⁶⁴Según La China, eran mujeres de mucho empuje, que no tenían vergüenza. “Cuando yo estaba en tercer año, que ya tenía idea de seguir Educación Física, un día en Corrientes en una pizzería después de andar haciendo gestiones, les dice el mozo si pueden compartir mesa, y resultó ser que la Señora que estaba ahí era la Directora del Instituto de Educación Física, y Ruth le dice: <ah! entonces les tomo los datos porque la hija de ella quiere seguir Educación Física>. ¡Ella enseguida armaba todo! Bueno, por eso tenemos la escuela porque si hubiera sido por las otras que tienen miedo vergüenza, no tendríamos la escuela. Y no están reconocidas, en general todo lo hicieron x la *comunidad*. La escuela después creció muchísimo, pero sin ese puntapié inicial no se qué habría pasado, cuánto tiempo hubiesen tardado en tener escuela.”

de Ramírez y Amelia era la Presidenta de la Cooperadora⁶⁵. El que vino a hacer el pozo era un tío de mi mamá... era un visionario. Me dice: <China, vení y elegite un par de puntos de referencia y mira dónde hago el pozo... porque cuando se inicie la escuela, yo, ni ninguno de ellos, vamos a estar>. La directora le dice <¡ay Battaglia, que poca fe nos tiene!> <Conozco el paño señora> le contestó”.

Tal como contaba María Julia, la China afirma que “para el año 62, ya venían alumnos de Monte a estudiar magisterio en cuarto y quinto porque en esas ciudades no había. También había chicos que venían a estudiar al Santa Inés [escuela parroquial que inicia como escuela primaria y actualmente también tiene educación inicial y media] y al Belgrano porque los micros que traían gente a trabajar a Mercedes Benz, traían chicos también. El Instituto Santa Inés es un privado viejo, que empezó con dos o tres maestras en el 65. En la ruta tres solo había escuelas de campo. Los que podían se estiraban al Santa Inés, porque era barato, y venían al nuestro porque era la única secundaria. Tenía buena fama. Era nacional. Se controlaba la asistencia... hoy en día también.”

En este apartado se observa, a partir de las prácticas de distintos actores de la “*comunidad*”, como se van haciendo *presentes* distintos niveles del estado en la vida cotidiana. En este sentido, la *comunidad* de Los Sarandíes establece una serie de proyectos que van adquiriendo valor social a medida que el estado comienza a respaldar y *legitimar* este proyecto particular al acreditar los títulos,

⁶⁵Eso era una cancha de futbol del Club San Martín. El Club nos prestaba la cancha para hacer las actividades de Educación Física. Entonces la señora de Ramírez dice <En esa manzana va a ser la escuela>. Nosotros en ese momento hacíamos gimnasia en la sede del Club San Martín, pero como yo era de hacerlos correr mucho, de hacer atletismo, iba a jugar al softbol ahí... Lo primero que hizo la señora de Ramírez fue sacar el alambrado y los arcos para que la gente no se metiera a los partidos de futbol. Hasta ese momento yo era dueña del club. Tenía las llaves, iba venía.... Mientras daba las clases, hacía todo. Entonces viene la Presidenta del Club y me dice: <mirá China, no es por vos, pero no nos deja jugar más al futbol en la cancha que todavía no se está usando. Entonces, nosotros no les vamos a prestar más ustedes las instalaciones para hacer gimnasia>. ¡Estaba en la otra cuadra de la escuela! Ahí empezamos a rodar, recorría plazas clubes. Había quedado todo descampado, teníamos que echar vacas, caballos ¡porque ella había sacado el alambrado para que no jugaran al futbol! Entonces en esa época, como habían sacado los tranvías de Buenos Aires, regalaban los vagones a las escuelas y le pedimos con los profesores dos, para que el día que hacía mucho frio los usáramos de salón, porque venían con bancos y todo. Y no nos dejó. ¡¿Cómo íbamos a poner en el lugar en el que iba a estar la escuela un vagón?!”

pagar a los maestros, entre otras cuestiones⁶⁶. Así la Comisión Fundadora, de especial significatividad en la creación, institucionalización y oficialización de la escuela, empieza a perder *legitimación* a medida que el estado le da entidad a la institución escolar. Sin embargo, el valor social que adquiere esta escuela en particular sigue estando fuertemente asociado a “los periplos por los pasillos de los Ministerios” de la Comisión Fundadora y al involucramiento de distintos actores de la *comunidad* en el proceso de creación, institucionalización y oficialización de la “Belgrano”, en tanto prácticas “legales” y “sociales” que se desplegaron y los distintos grados de institucionalización (Petrelli, 2011), proceso que termina con la construcción de la “escuela del distrito”. En el próximo apartado intentaremos describir cómo esta escuela construye *su proyecto* de excelencia.

II. “La Belgrano”: la escuela de excelencia de la “*comunidad*”

Como se viene anticipando, “la Belgrano” es públicamente reconocida como “la escuela”. Esta valoración social está dada por elementos que la posicionan en relación a otras escuelas “según ciertos parámetros de calidad establecidos desde el sentido común”. Entre éstos se destaca la asistencia y disciplina por parte de docentes y estudiantes, las trayectorias profesionales duraderas de sus profesores y autoridades⁶⁷, su infraestructura⁶⁸ y la calidad

⁶⁶ Respecto a los procesos históricos de productividad social de los efectos del estado para *legitimar* y nominar actores sociales son sumamente interesantes los aportes de Trouillot (2001). Este identifica distintos efectos interrelacionados: efectos de aislamiento (produce sujetos individualizados, atomizados y moldeados para su gobierno en tanto público indiferenciado pero específico); efectos de identificación (implican la categorización de sujetos) y efectos de legibilidad (producen de un lenguaje/ herramienta empíricas en tanto saber de gobierno que clasifican y regulan colectividades, en este sentido generan la escisión de la trama social, en este caso configurando la *comunidad* y la escuela.

⁶⁷ En palabras de la China: “Nosotros tenemos la suerte de que María Julia y Eva ya estaban desde que pasamos a Nación. Vos fijate que ahora los directivos cambian todo el tiempo, en los últimos 6, 7 años... siguen ellas. ¿Y las del Departamento? Inician ahí y no se quieren ir más (...) Cuando vos tenés una directora que le exige a los docentes, les exigen a los alumnos, que no

académica (Montesinos y Palma, 1999) y, fundamentalmente, el hecho de haber sido *exigente* desde sus inicios y construida por la *comunidad*⁶⁹ de Los Sarandíes pensando en el *futuro* de sus jóvenes y, por tanto, en el *futuro* de la Ciudad misma.

Esto parece ser producto de haber sido creada por varias instituciones y sujetos de la localidad, entre los que estaban quienes luego inscribieron a sus hijas e hijos. Es decir, pensada y creada por los habitantes de Los Sarandíes proyectando el *futuro* de los/las jóvenes de la localidad. En la descripción anterior, se entraman las prácticas de múltiples sujetos asociados a la historia de la escuela en distintos procesos sociohistóricos y políticos. En este apartado veremos cómo emergen con significatividad, diferentes equipos directivos que, al ritmo y pausa de su relación con otros actores sociales (Ministerios, Intendencias, Comisiones de Padres, Clubes, etc.), van configurando la historia y el “valor” de la institución: “toda escuela depende de la cabeza, como toda casa, como todo. Si el que está arriba no sirve, los que están abajo no hacen nada”, dice la China.

“La primera directora era Beatriz Urruti, la biblioteca tiene el nombre de Beatriz. Era excelente persona. Era Inspectora de Escuelas Primarias, fundó la escuela de maestras rurales en Sans Souci, cerca de Mar del Plata. Una eminencia, hizo muchas cosas en el Ministerio de la Provincia... Beatriz era maestra... La segunda fue la señora de Ramírez... la hija es profesora en la escuela. Rosita era profesora de Filosofía y Letras, entonces la otra tenía más... título universitario. Entonces entra ella. Fue muy buena directora. Muy exigente. Incluso nosotros, los profesores... ella salía al patio y se nos caía la bombacha...

falten, que trabajen... Les exigen a los padres que acompañen las cosas de la escuela, y bueno... Por eso nuestra escuela tiene fama de excelencia.”

⁶⁸ Tal como se ve en el apartado anterior el proceso de conseguir la infraestructura implicó a varios actores y espacios y excluyó a otros. Por ejemplo, compartir la Sede del Club San Martín con actores que no fuesen de la escuela fue impensado para una de las directoras. En la misma dirección se negó la posibilidad de dar clases en vagones de tranvías acondicionados por el estado para tal fin.

⁶⁹ En este sentido ya se han mencionado a la Comisión Fundadora, Al Club San Martín a la Cooperadora, al Rotary-Rotaract, entre otros.

nadie... ni una palabra⁷⁰. Exigentísima, pero en algunas cosas no tenía la mentalidad abierta que tendría que haber tenido. Por eso que no nos dejó poner los tranvías... no se hacía nada de la escuela, viste lo que son las licitaciones. Caía un gobierno, cuando más o menos tenías acomodadas las cosas, zas. Caía una revolución y ahí de vuelta a empezar con todos los trámites, años, años. Hasta que la Municipalidad nos saca la mitad de la cancha e instala esas *construcciones* porque no se hacía uso⁷¹. Entonces la piedra fundamental quedó abajo de Obras Sanitarias, con lo cual mi tío tenía toda la razón. En lo único que no tenía razón es que cuando colocaron la segunda, él y la señora de Ramírez todavía andaban por ahí, aunque ya a medio camino. Yo ni quise ir, ni sé donde está. No vamos a estar poniendo todo el tiempo piedras fundamentales... es una. Con ella se perdió la mitad del terreno” se lamenta La China.

“Más o menos en la década del sesenta, pasamos a Nación y el Ministerio exige una escuela, para hacer las prácticas, porque hasta ese momento practicábamos en la Uno⁷²” dice la China. Y allí comienza un nuevo ir y venir al Ministerio. Tanto en el relato de la China, hija de la Secretaria de Comisión Fundadora, como en el de María Julia, hija de una directiva, constantemente se hace referencia a los “pasillos de los ministerios”. En palabras de María Julia: “Mi mamá luchó toda la vida por la escuela. Me llevaba al Ministerio de Educación de la Nación y yo tengo recuerdos de mi infancia de haber hecho pasillo en el Ministerio”. En estos pasillos se fue marcando parte del “crecimiento de la Normal”.

⁷⁰ Al respecto María Julia cuenta que, al inicio de su trayectoria docente, en el año 74, sus alumnas de quinto año le preguntan si la pueden tutear: “¿Te imaginás? Año 74, te estoy hablando... Y yo ¿Qué le digo? <Y bueno, mientras esto no condicione nuestra relación, no me falten el respeto, vamos a intentarlo>. Los pibes divinos, porque fue un trabajo de aprendizaje para mí, para ellos, toda una construcción la relación. La directora, me quería fusilar. Cómo, en ese esquema, yo iba a permitir y que los alumnos me tutearan”. Cuando la citó le dijo “<mire señora, el día que no me respeten, yo voy a poner otro tipo de condiciones>, y así quedó”.

⁷¹ Hace referencia a construcciones de aguas sanitarias que están al lado de la escuela en un terreno en el que inicialmente se iba a construir la escuela primaria de la unidad académica.

⁷² Preguntamos cómo es que el Departamento de Aplicaciones se transforma en una escuela preponderante, por sobre la Uno: “toda escuela depende de la cabeza, como toda casa, como todo. Si el que está arriba no sirve, los que están abajo no hacen nada. La Uno tuvo muy buenos directores, y después empieza, como pasa en todas las escuelas” responde la China negando con la cabeza.

Cada vez que se volvía a la ciudad había muchas actividades para organizar y llevar adelante. Por ejemplo, la apertura del Departamento de Aplicaciones. “Con la escuela Normal de Paraná como modelo, <con el modelo de Boston>, en el año 65 y con mucho esfuerzo de la comunidad, la escuela tiene su Departamento de Aplicación (...) los padres de la Cooperadora compran esa casa, y en el año 1966 empieza a funcionar, quiere decir que ya habían transcurrido once años de vida de la escuela, y se crea ese nivel. Otra vez a armar escuela... Ahí, Amalia Riggoni, una pampeana divina, ese espíritu universalista, que le dio brillo a la escuela en su momento. Pero había que conseguir alumnos de primero a séptimo, había que armar las aulas, todo...es de la Cooperadora ese edificio”.

La China explica que “Después de la señora de Ramírez, estuvo Durante de director: era más abierto, pero... si le caías bien le sacabas hasta la ropa, pero si le caías mal andate de la escuela porque te iba a hacer la vida imposible. Era una persona que priorizaba lo humano a lo reglamentario (...) Betty Miller, que era Vicedirectora, entra con la mamá de María Julia que también estaban en la Comisión, se movieron y se movieron para lograr hacer entrar las licitaciones. El gobierno les da el ochenta por ciento de lo que necesitaban, pero en ese momento había una inflación...”

La década del 70 no sólo estuvo marcada por el inicio de la construcción del edificio de la escuela, sino que la disciplina y la alta calidad académica de la Belgrano fueron conformando a la “escuela de excelencia”. Según María Julia “comencé a trabajar, ya les digo en el año 74, con un paradigma de una escuela normal de una gran disciplina, que te medían hasta la altura del guardapolvo. El intendente actual, siempre se acuerda. Yo lo tuve de alumno en la época del “proceso” en Filosofía. Se imaginan que era toda una paradoja porque enseñar Filosofía, desde mi punto de vista era ayudarlos a pensar, y con este entorno, del cual no éramos absolutamente conscientes... (...) había como una obligación de crear espacios donde los chicos se expresen, y yo siempre lo dije, nunca sintieron la represión dentro de la escuela. Porque a pesar de que había un formalismo muy fuerte -había una circular, no me acuerdo si la 117, una cosa así, que los

varones tenían que ir con pantalón gris, escuela pública, estar con su corbata y las mujeres con medias y que se yo- a pesar de esa cosa externa, bueno, hubo espacio donde ellos sentían que podían expresarse.”

Con respecto a la construcción de la escuela, se da un proceso muy largo de negociaciones, gestiones y búsquedas de apoyos diversos. La China da cuenta del mismo: “Se empieza la obra pero la Directora y el Presidente de la Cooperadora, que tenía relaciones -fue Intendente de Los Sarandíes-, querían licitar todo junto. Y viste cómo es esto de las relaciones... muchas veces salen más por la izquierda que por derecha las cosas. Bueno, consiguen, pero no que liciten todo junto. Primero tenía que abrirse un obrador, remover todo, licitar la tierra.... Cuando todo eso está terminado, recién se abre la otra licitación, para los cimientos, etc, después otra, y así⁷³. Entonces, qué pasó: se armó el esqueleto de la escuela y a partir de eso, recién en la época del 90, se continúa, con muchos problemas de humedad sobre todo. El SUM era una pileta de natación. Yo pasé una vez por la estructura y no pasé más. Porque ver todo el sacrificio que se había hecho para eso... se lo comió la inflación. Entonces la Cooperadora tenía que ir juntando con lo poco que pagan los padres y haciendo rifas y esto y el otro para empezar. Se hizo la mitad. Es desde la actual dirección hasta la calle Montesquieu. La Cooperadora hizo un alambrado y se entraba por el lado donde ahora es la entrada donde los chicos ponen la bicicleta. Yo vivía a una cuadra, pero <solo voy a entrar cuando esté lista> decía. Cuando hicieron el acto de inauguración, todos decían que era hermosa, hermosa. En la maqueta estaba todo: el Departamento de Aplicación, el Jardín, todo, era como una Normal. Cuando entré fue tal la desilusión.... Porque vi escaleras por todos lados... Nosotros, los Profesores de Educación Física tenemos otra visión de la infraestructura... vemos una escalera o un fierro y sabemos que es peligro. Y

⁷³ María Julia reafirma esta versión: “Cuando se logra un terreno para esta construcción, se logra toda esta manzana, pero hete aquí que la directora, Rosita en ese momento, no tiene la lucidez para tomar posesión de esto, entonces le sacan la mitad de la manzana y no alcanzaba, según los cánones de la Nación, para hacer la escuela ahí. Así que también, luchar, luchar, luchar, hubo que adaptar el edificio, (...) más de 10 años de construcción, yo mientras tanto me estaba haciendo la casa enfrente. Y en el año, claro porque yo empecé mi casa en el 81 y me mudé en el 84, antes que la escuela, y en el año 93, y a pesar de las luchas de mi mamá, no estaba...”

esos canteros... es inentendible quitan lugar, esas galerías, todo oscuro. Son un mamarracho, pero bueno yo me callé porque habíamos ido como hijas... a la inauguración. Las dos dijimos es horrible, oscura.”

“Hace poco en sala de profesores, vi a Paula López que era profesora de la escuela, es concejal (...) Se puso hablar sobre la edificación. <Esta maqueta la aprobaron en la época de la dictadura. Entonces, fíjense: son como cárceles, con las ventanas altas.> Yo le dije, <¿quién te dijo ese disparate? ¿Sabés quién hizo la maqueta de la escuela?, mi primo. Hizo tercer año en la escuela. Era arquitecto medio futurista>. (Arquitecto... yo soy hija de albañil, por eso tengo más perspectiva de las casas que un arquitecto). ¡La dictadura! ¡Esa maqueta la aprobaron cuando no estaban los militares! Eso fue mucho anterior. Bueh... en fin. Cuando terminan, eso que se hizo con mucho sacrificio, después terminan los salones de abajo, después hicieron el otro ala... pero mientras tanto cuando llovía se inundaba toda la losa y capaz que estaba un mes el agua. Esos caños deben estar todos oxidados. Cuando llovía mucho e íbamos a dar clases, el portero me decía <profe, ¿se trajo el traje de baño? porque hoy va a dar natación>. Se llenaba hasta el borde, todo. Ahora hicieron unas canaletas alrededor del SUM⁷⁴ se queja La China”

La construcción siguió en la década del noventa⁷⁵ y del 2000⁷⁶. “Una lucha, todo eran aulas, la biblioteca estaba dividida en aulas, aulas, aulas, de este lado, aquel sector le decíamos el sector ecológico, porque hay pajaritos, ¿viste que hay pajaritos? Porque eso estuvo abierto, no podíamos terminar de sacar los pájaros. Después la cooperadora -que épocas aquellas, te estoy hablando del 96, 97-

⁷⁴ “Pobre se lo estaban haciendo hacer a un chico solo con un pico. Todo hormigón era. Yo me fui a la dirección y les dije. Ustedes quieren que no se inunde el sum denle a ese chico una amoladora porque si no va a tener cien años y va a seguir picando. Yo enseguida voy a la dirección y protesto total a mí no me dicen nada” dice la China al respecto.

⁷⁵ María Julia, la directora nos cuenta “En los noventa asumimos con una escuela que no se pueden imaginar, porque hoy tenemos directores en todos los niveles, Inicial, Primario, Secundaria Básica, Polimodal y Superior. En ese momento teníamos un Inicial sin Directora, a cargo nuestro. La Primaria sí, con Regente -bien de Departamento, que en ese momento se llamaba Regente y Subregente-; Secundaria sin Directora, este...Superior tampoco (...) yo andaba mucho con el Polimodal, con toda la Reforma de los 90... Innovamos, música en los recreos. Juntamos plata, porque siempre con las Cooperadoras la Escuela Pública es así, parlantitos, los chicos traían música y musicalizábamos ...

⁷⁶ En 2010 cuando se termina el trabajo de campo aún se estaba terminando la obra.

construye las aulas de planta baja y las tres de arriba. (...) En el año 2000 se construye lo que falta, que nunca es todo, porque se logra en un ochenta por ciento, fijense que este sector está sin pintar”, María Julia nos muestra carteles que hay en las paredes en los que se anuncian actividades para juntar plata y terminar algunos pisos de aulas que son de cemento y la sala de informática. “Y bueno, todo es lucha. Faltaban seis aulas, eh, todo el sector de acá, este último sector ecológico que da hacia el frente, lo conseguimos de la UOCRA, que hicieran un curso, entonces hicimos la división, sala de video, bedelía, todo así, peleando y pidiendo⁷⁷. Pidiendo, así fuimos armando, hasta que ya les digo, en el 2000 se avanzó bastante pero nunca cien por cien, porque además es una estructura carísima. ¡Los estudios de suelo y de hormigón que hay ahí! Ese SUM ahí abajo, pero esta fue una respuesta a la necesidad de acotar en el espacio”⁷⁸ por la pérdida de media manzana a favor del Municipio.

Construir una escuela no sólo se trata de encarar gestiones para oficializar los títulos y de construir un edificio, María Julia identifica otras cuestiones a las que estar atenta en el proceso de institucionalización: “Si hemos tenido algún mérito fue... -primero, siempre lo decimos, fuimos herederas de una escuela con cierto prestigio en la comunidad- y bueno, timonear el barco en medio de las tempestades, porque fueron terribles años.” El prestigio mencionado por María Julia implica la *responsabilidad* de sostenerlo, y eso implica un gran *compromiso* al timonear el barco. Es decir, para que la escuela no se llene de agua, ni literal⁷⁹ ni simbólicamente⁸⁰, se necesita mantener una relación con la *comunidad*, pero

⁷⁷ A partir del curso dictado se hizo la construcción.

⁷⁸ Volviendo a las relaciones que entretejen el futuro de la escuela, María Julia reflexiona: “En ese año, 2000, -porque había un Intendente en Cañuelas que había sido Senador, que es el hermano de María Estela, y yo estuve trabajando con él en el Senado de la Provincia medio año, porque después el otro medio año volví a trabajar en la escuela, estuvimos en la Comisión de Educación con María Esther, y bueno- hicimos mucha puerta, mucho pedir. Se logró que se culminara ese sector. Se hace el jardín, ese sector que está pero que no alcanza más que para medio superior. Falta toda el área Montesquieu, que se supondría que tiene que albergar a primaria y a los primeros años de secundaria. (...) Bueno, lo que nos dicen en la Provincia es que no alcanza el espacio. Hay que ir para arriba, en el plano original está. Yo armé una carpeta, el año pasado o este año, con planos originales, entonces bueno, nosotros dijimos “que nos den toda la cuadra”.

⁷⁹ Recordemos los problemas de infraestructura ya relatados.

⁸⁰ Los directivos de la escuela trabajan en equipo coordinados por la dirección general, en este caso, por María Julia. Haciendo referencia a la importancia que tiene la escuela en la *comunidad*,

no cualquier relación. Una relación que se sostenga a partir de construir “la escuela de *excelencia* que la *comunidad* construyó para sus hijas” y que, por tanto, hay que cuidar con *compromiso* y responsabilidad.

Cómo seguir siendo la escuela de *excelencia*, incluso elegida más allá de la *comunidad* de Los Sarandies fue algo que María Julia y Eva timonearon en las turbulentas aguas de la reforma del sistema educativo de la década del noventa, impulsado por la Ley Federal de Educación (1993). “En el primer año que nos hicimos cargo, en febrero del 91, empezamos con la primera Reforma Secundaria. Comienzos del 94 la Transferencia. Salir a la calle en defensa de la no transferencia, bueno, fue muy conflictivo el pase a la Provincia de Buenos Aires. Las reformas de Media, las reformas de Superior... Bueno, cosa de locos. Mucho trabajo para sostener esa estructura. Y después, bueno... sostener un concepto de escuela donde la prioridad era que se mantuviera... la *calidad*. El staff de los *docentes enseñando*, los *alumnos aprendiendo*, perfil que después hubo que ir afinando, y bueno, con *mayor proyección a la comunidad*. Pero en ese momento la fortaleza que nosotros queríamos era *que se trabajara, que se enseñara, que se aprendiera, con algunas cosas innovadoras.*”

En una entrevista con un docente comenta que, en la historia de la “Belgrano”, es fundamental el *compromiso* de sus directivos. Haciendo referencia a Malena, directora del Polimodal: “la escuela es muy grande, con toda una historia... (...) es la escuela más codiciada de Los Sarandés para trabajar, todos quieren trabajar acá (...) por todo el orden que implica, es una escuela tranquila, es ordenada, no hay problemas de disciplina, la directora es una tipa que sabe, que está comprometida (...) nadie discute el *compromiso* que tiene y las pilas.

nos cuenta que hubo “un escándalo en los medios locales” por un cedro que sacaron del patio de la escuela con el objetivo que la primaria tuviera un patio más grande para juegos. “Este Cedro era muy hermoso, pero tenía una parecita así alrededor, imaginé de dos y medio por dos y medio, 3 por 3, qué se y... pero los chicos tienen que jugar, correr (...) Sacamos el cedro, con uno que dijo que iba a hacer un retoño para ponerlo. ¡Lo que nos dieron!, salían las cartas de lectores en el diario local, el daño del cedro azul que habíamos tirado al diablo... no me arrepiento, que quieren que les diga, porque ahí se creó un patio. Se armó un patio, que no es suficiente, pero por lo menos los chicos pueden jugar. (...) Y nos siguen dando... nos atrevimos a sacar el Cedro Azul y me dio una risa porque en el acto que estuve la semana pasada, subió la bandera y en el discurso otra vez con el cedro azul...”.

Todo se hizo por los directivos anteriores también, (...) tiene toda una historia de trabajo, de laburo de *compromiso* importante (...) Pero yo no veo un trabajo tan en grupo, (...) hay muchas cosas que están gestionadas por la dirección. Apoyo tenés absoluto, para cualquier “proyecto”. Si hay algo que no se puede cuestionar es lo democrática que es la escuela, porque vos tenés apoyo para todo, hasta para lo que no les gusta”.

¿De qué nos habla esta idea de abrirse a una *comunidad* que construyó la escuela? ¿Es a la misma *comunidad* que construyó la escuela a la que hay que proyectarse? Cuando habla de abrirse a la *comunidad* y a innovaciones, María Julia se refiere a situaciones de diversa índole: permitirle a los chicos escuchar música por altoparlantes en el recreo, prestarles cámaras de fotos, acompañar actos de Derechos Humanos⁸¹, realizar un Museo de la Escuela a partir de un proyecto institucional sobre Memoria⁸²; impulsar la creación del Centro de Estudiantes⁸³, continuar escuchando las voces de la *comunidad* respecto a la “Belgrano”, etc⁸⁴. No obstante, es interesante una observación de la China

⁸¹ Respecto a la construcción de un monumento a un desaparecido (delegado de la lucha sindical en la empresa Mercedes Benz en la década del setenta) que se erige en la misma cuadra de la escuela, María Julia comenta: “La única escuela de Los Sarandíes que acompaña en la inauguración del monumento, fue la mía... (...) Se necesita una conciencia de hacer trabajos con la identidad, una cultura constructiva, porque yo defiendo, aunque sea el trabajo por la memoria, pero no para quedarse en la laceración de los desaparecidos. Fue una época trágica de nuestra historia, no se puede ocultar, pero también tenemos que construir desde esa realidad, (...) se habla cuando no se pudo hablar durante tantos años.”

⁸² El proyecto abarcó todos los niveles de la Institución. “Se trabaja desde jardín hasta superior. En jardín se trabajan los derechos del niño a través del arte. Primaria trabaja los derechos del niño con los padres, (...) en secundario se hizo fuertísimo, se trabajó en arte, con deporte, en acción social, se hizo un trabajo con la estructura del edificio y en superior también (...) fue un trabajo bastante reconocido en la Provincia, porque llamó muchísimo la atención la transversalidad. (...) Hay un programa en la Provincia, que es “Proyecto memoria y construcción de la Historia Reciente” que auspicia las investigaciones, pero muchos institutos de la provincia trabajaron las investigaciones de los desaparecidos, acá hubo sucesos, y nosotros no trabajamos eso. Trabajamos los derechos del niño, los derechos humanos, los valores, bueno, lo presentamos así... (...) y este año el Proyecto Memoria, fue fortalecimiento de la identidad y la activación del museo”. También hay otros proyectos como armar un laboratorio de informática: “estamos abriendo puertas, un montón de puertas, tengo pensado el lugar, al costado del quiosco, pero necesito guita, y para esas cosas, pero, ya lo vamos a hacer, la receptoría de arriba la hicimos nosotros, mucho se ha hecho así.” En referencia a esto María Julia cuenta que hay *múltiples historias* sobre la historia de la Escuela, por lo que es *urgente* realizar una sistematización: “es una gran deuda. No tenemos el hábito de la sistematización. Tampoco tenemos a veces tiempo”.

⁸³ Se desarrollará en los próximos apartados.

⁸⁴ En este sentido pensamos en el episodio del Cedro, relatado en el capítulo anterior, pero también en la participación de los estudiantes en el cambio del escudo tradicional de la escuela y

respecto a los últimos cambios de la escuela. “Para los 25 años, la escuela es otra. Creció mucho”, y comienzan ciertos conflictos respecto a, por ejemplo, la Comisión, según nos dice la China, “La hija de Ruth se pelea con la madre de María Julia porque piensa que no fueron reconocidas estas mujeres como se debe. Yo pienso que los salones de la escuela tendrían que tener el nombre de las viejas de la Comisión, pero no lo digo para que no piensen que lo digo por mi madre...”.

Lo que entendían por *excelencia* la señora Ramírez, la señora Riggoni, María Julia y la China, entre otras docentes de esta escuela, estaba en relación con lo que la *comunidad* entendía por *excelencia*. Las posibilidades que otorgaba conocer al Intendente o algún legislador, o a las hermanas Navarro, entre otros actores sociales, iban entramando las condiciones de posibilidad del proyecto de escuela. Las prácticas que suponen la *excelencia* de la Belgrano se fueron modificando al compás de las transformaciones sociales, políticas y económicas por las que atravesó la “*comunidad*” de Los Sarandíes en los últimos 50 años, no obstante, la escuela siguió siendo la escuela de *excelencia* a la que “vienen, viajando, estudiantes de otras ciudades”.

¿Qué transformaciones producen en la “Belgrano” ser la escuela de *excelencia* más allá de Los Sarandíes? ¿Lleva, en la actualidad, a una construcción más cerrada de la institución en términos de relaciones cotidianas con la *comunidad* proyectada por sus fundadoras? Esta pregunta que inicialmente parecería contradictoria, al mismo tiempo que imposible de responder, nos habla de una relación en constante negociación, con intereses divergentes, histórica y a la vez en movimiento (Santillán, 2013). La apertura y los límites de la “Belgrano” se construyen proyecto a proyecto. Esto llama la atención en referencia a que proyectarse a la *comunidad*, sea en el marco de esta escuela una innovación. ¿Por qué en el marco de una institución que se inicia a partir del “trabajo” de “toda” una “*comunidad*” se piensa en “proyectarse” a la “*comunidad*”?

del “uniforme” (cuestiones que será trabajada más adelante), a la participación de promociones de ex alumnos en los actos escolares, entre otras cuestiones. Gran parte de las actividades realizadas por “la Belgrano” salen publicadas en los medios locales de Los Sarandíes.

Recuperando a Neufeld⁸⁵, la idea de continuidad en los valores de una *comunidad*, es una idea que la antropología puede rastrearse a inicios del siglo XX al estudiar a *comunidades* “pequeñas”, “perdurables”, “estables y “cohesionadas” (Neufeld, 1992). Estas ideas, a su vez, están relacionadas con su contexto de producción, en el que imperaba ciertas visiones “acerca del desarrollo, la tradición, la modernidad, el orden y el cambio, y también con los tipos de lazo social y la capacidad de integración, dejando su huella en la cotidianeidad escolar, por ejemplo, en la idea de “los valores compartidos”. Santillán (2013), junto a otros autores (Mercado, 1987, Neufeld, 1990), plantea que el riesgo de pensar la *comunidad* de esta forma es “opacar los conflictos, intereses contrapuestos, así como las asimetrías que -en buena medida- son constitutivas de las relaciones que establecen entre sí instituciones que se destacan por su naturaleza diferencial”.

En los relatos que recuperan la historia de la escuela nos encontramos con una gran cantidad de sujetos e instituciones que fueron construyendo a la escuela de “excelencia”: con momentos de mayor o menor incidencia en “el proyecto” de la “Belgrano”, y mayor o menor reconocimiento y *legitimidad* de esta participación por parte de del estado como “integrantes” legítimos del “proyecto” de la escuela. Los distintos equipos directivos dejaron fuertes marcas en esta institución, pero la *comunidad* es resaltada como un actor social importante.⁸⁶

En sintonía con lo planteado en el capítulo 1, en torno a la recuperación de los lineamientos respecto a la “educación como derecho social”, acordamos con Laura Santillán en que estos también incluyen a una *comunidad comprometida* y

⁸⁵ “En el siglo XIX la comunidad simbolizaba todo lo bueno, lo deseable, todas las formas caracterizadas por un alto grado de intimidad personal y compromiso moral. Esta concepción, que exacerbó el lugar de la cohesión y los valores compartidos, se propuso para diferenciarse de las modalidades individualistas y competitivas que se les adjudicaba a las sociedades modernas. Se trató de una exaltación de las relaciones íntimas –vistas como armónicas- del “pequeño mundo”, que hasta el presente impregna en los imaginarios del sentido común y también del sentido común académico. En función de estas visiones, hoy por hoy solemos omitir una heterogeneidad importante de valores, acciones y moralidades que constituyen a los escenarios locales (cercanos y no de la escuela).

⁸⁶ Elisa Cragnolino en su tesis doctoral analiza la creación de una escuela rural por parte de su *comunidad* (2001).

participe, junto con el estado, en la concreción de este derecho. Lo cierto, es que, como advierte Santillán⁸⁷, aunque la relación es cotidiana no siempre es evidente para quienes son parte de la misma⁸⁸, y que no son siempre los mismos actores los que impulsan la relación (2013). En este sentido, innovar en el proyecto de la escuela puede estar queriendo implicar una transformación de la relación con la *comunidad*. La escuela que fue en sus inicios un proyecto *de* Los Sarandíes, ahora se proyecta *hacia* Los Sarandíes. Al mismo tiempo, en la actualidad, esta relación adquiere ciertas particularidades dado que estos lineamientos plantean un encuentro planificado entre la *comunidad* y la escuela.

Partiendo de una concepción de la vida cotidiana como historia acumulada, impregnada de huellas históricas (Rockwell 2009), procuramos reconstruir las actualizaciones de sentidos y prácticas entramadas en las relaciones suscitadas entre “la *comunidad* de Los Sarandíes”, la “Belgrano” y los efectos de las políticas educativas en la trama cotidiana. En tanto, “las identidades institucionales se constituyen en los procesos históricos y, a la vez, cotidianamente” (Carro, Padawer, Thisted 1996:54), la *participación* de distintos actores locales en relación con los equipos directivos y las familias configuró a la “Belgrano”, creando en el imaginario colectivo el ideario de una *tradición* institucional “de excelencia”, que permite a los distintos sujetos *legitimar* ciertas prácticas en la cotidianeidad. En el próximo apartado analizaremos cómo esta tradición se pone en juego a la hora de pensar las organizaciones estudiantiles, y su participación, en la escuela.

⁸⁷ Retomando a Montesinos (2010) y Gallardo (2010), la autora sostiene que la importancia dada en los últimos años desde las políticas educativas a esta relación, para incluir a los sectores subalternos, implicó el diseño de un campo de intervención específica, el de las políticas socioeducativas. Asimismo, plantea la importancia de identificar ciertos supuestos detrás de esta relación: la definición de las fronteras territoriales de la *comunidad*, la continuidad temporal de la relación y los valores compartidos entre ambos términos (Santillán, 2013).

⁸⁸ Según señalan autores como Santillán (2013), Neufeld (1990) y Mercado (1986) es muy complejo delimitar en la experiencia cotidiana a “la *comunidad*”.

III. Del Club Colegial al Centro de Estudiantes: las políticas educativas marcando la participación de los y las jóvenes en el “proyecto” de la “Belgrano”

Durante el inicio del trabajo de campo en el año 2008, revisando las carteleras y los cuadernos de comunicaciones de la sala de profesores, nos enteramos que en la escuela se rearmará el Centro de Estudiantes. Lo que más llama mi atención es que, la nota esté dirigida a los profesores y no sea una iniciativa de los estudiantes, sino producto de un concurso para Jefe de Departamento de Ciencias Sociales. Para acceder a una Jefatura de Departamento, que implica una carga horaria y una renta asignada, se exige la presentación de un proyecto a partir del cual los profesores que se proponen para el cargo, concursan y son votados por sus compañeros de área.

El profesor que presenta el proyecto⁸⁹ es un profesor de Construcción de la Ciudadanía que para la elaboración del mismo retoma algunas normativas del Ministerio de Educación⁹⁰. De esta forma, en 2009, después de haber estado casi

⁸⁹ Hasta ese año, según varias entrevistas, la Jefatura de Departamento siempre estuvo a cargo de algún profesor de Historia o Geografía. Anteriormente, estaba a cargo de un profesor de Historia reconocido en la zona por trabajar en historia local. Por lo que se dice la dirección apoya el “proyecto” de una profesora de Geografía asociado a un laboratorio que se hace en el último piso. En la sala de profesores se habla bastante, y por lo bajo, del tema. Pasar de profesores de Historia y Geografía a un profesor de Construcción de la Ciudadanía en 2008 no parece causal. Tal como se ve en el Capítulo 1, el marco y la relevancia que se le da a estas materias en la fundamentación de la LEN, en la currícula establecida por la Prov. de Bs. As. Y por los organismos como la UNESCO y sus lineamientos, hacia un discurso que proclama la importancia de reconocer políticamente la desigualdad social y formar ciudadanos politizados que participen en la construcción de una ciudadanía plena de derechos.

⁹⁰ 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).

diez años sin actividad⁹¹, renace el Centro, a partir de un proyecto para Jefe de Departamento de Ciencias Sociales, ganado en 2008 y apoyado por la dirección de la institución en un marco de políticas educativas que lo favorecen (Gesteira, Hirsch y Rua, 2008).

En este capítulo, comenzamos a analizar la importancia de los *proyectos* en la escuela. Antes que nada, recordamos la crítica que Rosa María Torres realiza al uso, y abuso, de los proyectos en el marco de las políticas focalizadas. Sostiene que la idea de *proyecto* es muy corriente en el ámbito educativo, en todos sus niveles, y “*se usa para decir metodología, técnica, programa, plan, estrategia, acción puntual y de corta duración, experimento, innovación*” entre otros múltiples sentidos (Torres, 2001). En este apartado nos interesa atender a la apropiación de los lineamientos en la construcción de “proyectos” en la escuela, en este caso, sobre la participación de los jóvenes del Centro de Estudiantes y a la *construcción* que se realiza en su puesta en práctica.

En la década del noventa, las líneas de acción de la política educativa se desplegaron, mayoritariamente, a partir de planes, programas, proyectos diseñados para atender problemáticas específicas y al mismo tiempo darles orientaciones locales a las políticas educativas generales. Así, a través de los Espacios Curriculares Institucionales, los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos de Jefatura de Departamentos, entre otros múltiples “proyectos”, las escuelas bonaerenses se diferenciaron unas de otras, para atender necesidades particulares de la “*comunidad educativa*” (Hirsch y Planes, 2004)⁹².

En referencia a esto, autoras como Birgin, Dussel y Tiramonti (1998), sostienen que la descentralización del sistema nacional de educación produjo una fragmentación y polarización de la oferta educativa, que se manifiesta, entre otras

⁹¹ Al año siguiente (2009) vuelvo a la sala de profesores y para mi sorpresa (se suponía que la dirección apoyaba el “proyecto” de la profesora de Geografía) me encuentro pegado en Sala de Profesores un recorte del diario de Los Sarandíes en el que se avisa que el Centro de Estudiantes de la Escuela se encuentra en proceso de reapertura apoyado por los directivos de la escuela. Es importante destacar que en la actualidad el Centro de Estudiantes sigue funcionando.

⁹² En este sentido, vale aclarar que, en la vida cotidiana, las escuelas siempre se diferenciaron unas de otras (Ver Rockwell; 1996). Lo que queremos destacar aquí, es que desde la política misma se busca e institucionaliza oficialmente esta diferenciación.

cosas, en la proliferación de "*planes, programas y proyectos*", que implican definir con quiénes se trabajará, en qué y de qué manera. En este sentido, María Paula Montesinos (2002) sostiene que "La estrategia focalizadora es paradigmática en términos de los cambios producidos en el campo educativo ya que expresan las modificaciones que en el contenido "político" (Grassi, 2004) del mismo se llevaron a cabo: ya no se trata de sujetos de derechos sino de "destinatarios/beneficiarios/población-objetivo" de intervenciones puntuales (y por lo tanto, transitorias) asociadas a la determinación a priori de "carencias" que requieren ser compensadas".⁹³

Años después, a partir del 2006, la narrativa respecto al derecho a la Educación sostenida en la LEN⁹⁴, desde una perspectiva ideológica que busca distanciarse de la estrategia focalizadora (ver Cerletti, 2014), afirma la importancia de la *participación ciudadana* y la consolidación de la democracia como punto de partida para contrarrestar la desigualdad social⁹⁵.

Tal como sostenemos a lo largo de esta tesis, antes de adentrarnos en el "proyecto" específico de conformación del Centro de Estudiantes, consideramos importante recuperar algunas huellas históricas respecto a las organizaciones estudiantiles en la Belgrano y las normativas que las enmarcaban. Respecto a las normativas, recurrimos centralmente a la tesis de maestría de Lara Enrique⁹⁶ con la finalidad de poner en contexto las prácticas y representaciones desplegadas en torno a este *proyecto*. Según la autora, a lo largo de la historia, las organizaciones estudiantiles se fueron transformando al ritmo de los vaivenes sociopolíticos más

⁹³ Estas intervenciones construyen su objeto a partir de conceptualizaciones de los sujetos sobre sí mismos que se involucran en la constitución de identidades individuales y sociales, y construyen y resignifican derechos sociales. Esta estrategia intenta reunir actores disímiles con el fin de lograr resultados a corto plazo, que den respuesta a partir de herramientas universales a necesidades locales; construyendo de esta forma, una peculiar visibilidad de la unidad escolar como lugar de la gestión de políticas. Tal como se ve en el Capítulo 1 estas huellas de la década del noventa persisten y se superponen en la vida cotidiana con los nuevos lineamientos planteados por la LEN.

⁹⁴ En el capítulo 1 se hace referencia a distintos proyectos de la escuela: la construcción de un Museo de la Memoria, la participación en homenajes a desaparecidos, la "Feria Definiendo tu Futuro" entre otras).

⁹⁵ Ver Gessaghi y Petrelli, 2006; Cerletti, 2014.

⁹⁶ "La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes." Tesis de Maestría en Políticas Sociales Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela E. Batallán.

amplios.

Las organizaciones estudiantiles de escuelas secundarias se hacen visibles a mediados del siglo XIX, con la creación de los primeros colegios nacionales⁹⁷ y las primeras agrupaciones y sociedades de estudiantes. Ya en 1905, los reglamentos de los colegios nacionales prohibieron⁹⁸ que los jóvenes realizaran reclamos colectivos. Esta legislación se traslada luego a los colegios normales y a las escuelas técnicas, y para la década del treinta la acción colectiva estudiantil pasaría a ser un acto de indisciplina (Enrique, 2011).

Esta tendencia se consolida con los fuertes dispositivos disciplinarios amparados en la Resolución De La Torre de 1936⁹⁹. Durante el gobierno peronista se produce un cambio sustancial: las organizaciones estudiantiles son contenidas en la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Ésta tenía una organización que incluía el nombramiento de delegados y Secretarías para la realización de actividades deportivas, recreativas y turísticas, era financiada por el estado y sus actividades pasaban por fuera de la institución escolar. Según consta en sus documentos, en un contexto de ampliación de los derechos de los trabajadores, esta organización buscaba que los/as jóvenes aprendan a independizarse y a construir lazos de solidaridad, acomodándose a la vida moderna. Su propósito manifiesto fue “*colocar el destino de la juventud en sus propias manos*” (Enrique, 2011; 62).

En el contexto del golpe de estado que derroca al peronismo, el marco de las organizaciones estudiantiles se altera, acompañado de un cambio en la

⁹⁷ El nivel medio de enseñanza comienza a definirse oficialmente a partir del decreto de creación de los colegios nacionales suscripto por B. Mitre (Pte. 1862-1868) en 1863 (Enrique, 2011).

⁹⁸El reglamento para los colegios nacionales de 1905, prohibió a los alumnos: “Presentar ante sus superiores verbalmente o por escrito, peticiones, quejas o reclamos, lo que sólo podrá hacerse en forma individual y reservada” (Reglamento para Colegios Nacionales, Art. 89, Inc.3). El incumplimiento de esta norma significaba la expulsión inmediata del/los alumnos por un año o más dependiendo de la gravedad del caso (con el objetivo implícito de desactivar potenciales acciones colectivas) (Art. 90). Esta norma cumplía un evidente papel formativo, enseñaba las conductas aceptables y excluía aquellas que no lo eran. Así, el modo “correcto” en que los “futuros” ciudadanos debían peticionar a las autoridades era “en forma reservada e individual” mientras que, por el contrario, las voces colectivas y horizontales eran consideradas ilegítimas (Enrique, 2011: 29-30).

⁹⁹ Esta resolución se dicta en 1936 en un contexto social de marcada movilización social y marca prácticamente toda la historia de las organizaciones estudiantiles hasta la democracia en 1980 (a excepción del año 73 y 74 (Enrique, 2011).

currícula: la asignatura Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana, pasa a llamarse Educación Democrática. Recuperada la democracia, en el año 1958¹⁰⁰ en el gobierno desarrollista de Frondizi, surgen los Clubes Colegiales. Esta disposición es tomada en “la Belgrano”: “Yo fundé el Club Colegial, que era el Centro de Estudiantes de ahora (...) Fue en el 65 o 67... era una resolución que tenía que ver con nuestras tareas como profesores de educación física” cuenta la China.

Las actividades de los Clubes Colegiales eran extra-programáticas pero contaban con el asesoramiento de las autoridades escolares y los profesores de Educación Física: “Me acuerdo que hacíamos las reuniones en casa porque la vieja Ramírez nos ponía mil inconvenientes para hacerlas. Yo todavía era soltera. Que la hora, que el permiso... y ella con tal de no tener problema en la escuela... terminábamos haciendo las reuniones en mi casa... y mi mamá, a veces pobre, nos aguantaba hasta las once de la noche”.

Sus miembros organizaban actividades solidarias, culturales, artísticas, sociales o deportivas fijadas por ellos mismos pero con el acompañamiento de los profesores. “Hacíamos muchas cosas. Me acuerdo que en una kermese juntamos plata para el Departamento de Aplicaciones: como 8000 pesos, ¡era una barbaridad! Una fortuna, porque habíamos juntado de todo: le pedimos a Dios y María Santísima. Le dimos la plata a la Cooperadora que estaba juntando para la compra de la casa. Pero trabajábamos bárbaro, muchísimo con el Club Colegial”. Los Clubes Colegiales, como experiencia formativa, contribuirían a la vivencia de la “correcta” participación ciudadana con sus valores, prácticas, jerarquías, etc., no sólo en lo referido a las relaciones de autoridad escolar sino también para la intención de formar una juventud activa pero despolitizada, con intereses sociales pero limitados a las actividades recreativas y culturales¹⁰¹ (Enrique, 2011).

¹⁰⁰ En ese año los estudiantes secundarios participan del debate “Laica o Libre”.

¹⁰¹ Según Enrique, “los funcionarios públicos y algunos educadores manifestaban gran preocupación frente a las nuevas formas de sociabilidad, consumo y ocio de los jóvenes. Es el contexto de emergencia de una cultura de masas exclusivamente juvenil a partir de la cual los jóvenes construyeron un sentido de pertenencia generacional” (...) “Estos acontecimientos, a su vez, se desarrollaban en un clima de cambios socio-culturales que pusieron en cuestión la moral familiar y sexual vigente y en el que es posible identificar ecos y huellas del contexto internacional tanto como particularidades locales”. En este sentido, la tutela de las actividades adquiere una fuerte significatividad y buscaba contrarrestar estas nuevas formas de sociabilidad, consumo y ocio (Enrique 2011; 69).

En consonancia con este planteo, “el principio de neutralidad ideológica en el que reposaba la escuela media”, la propuesta de los Clubes Colegiales dejó expresamente aclarada “*la prohibición de tratar cuestiones políticas o religiosas o de participar en actividades de esa índole*” (Res. No. 595/58, Art. 19)” (Enrique, 2011; 70). De todas formas, estos principios adquirirían diversos matices en la vida cotidiana escolar, según nos cuenta la China: “Yo formaba los adalides, que eran los que coordinaban los grupos de deportes. Y después hicimos una elección, hecha y derecha, con propaganda proselitista, carteles, discursos, la plataforma política de lo que iban a hacer en la escuela, en el recreo. Era una forma de aprender Instrucción Cívica y hacer las cosas, aún en un Gobierno Militar, porque estábamos enseñando la parte de Constitución Nacional y todo. Porque en ese momento no había, pero los chicos sabían que en algún momento iban a tener. Hacía todo igual que los partidos políticos. Había tres grupos, cada unos con su proselitismo. Me costó horrores. Porque cuando había dos turnos, comercial a la mañana y normal a la tarde, eran dos bandos, jugaban al vóley separado, todo separado los dos turnos. Yo le hacía entender a los chicos que eran dos secciones pero la misma escuela. Una vez casi se matan. Uno que ahora es inspector y se peleaba. Una vez se cascotearon y todo (...) Con los años logré que funcionara mejor. Y para el Club Colegial las listas tenían que ser mixtas, de turno mañana y tarde. Iban al baile, a la plaza y estaban todos juntos, pero en la escuela se odiaban, y yo trataba de ir contra eso”.

Según plantea Enrique, “los clubes colegiales no alcanzaron gran adhesión en el estudiantado que no había participado de su creación y además prefería permanecer durante horas alrededor de las esquinas de la escuela antes que en su interior. Desde el punto de vista de los estudiantes, el disfrute y el ocio fueron exactamente lo contrario de la vida escolar (Manzano, 2009a)” (Enrique, 2011; 71). Según cuenta la China, Los Sarandíes no fue una excepción en este caso: “Después de los primeros grupos ya no fue igual. Los chicos se fueron y empezaron a venir grupos apáticos que no tienen idea qué les interesa. Tenía que impulsarlo todo yo”.

Siguiendo en esta relación entre el devenir histórico político general y su relación con los centros de estudiantes, vale aclarar que por fuera de los Clubes Colegiales en toda Latinoamérica los jóvenes se organizaban en un contexto de fuerte radicalización¹⁰². “En este escenario, también asomaron nuevas camadas de Centros de Estudiantes promovidas por sectores de izquierda y se realizaron algunos intentos de coordinación estudiantil: la Coordinadora de Agrupaciones Estudiantiles Metropolitanas (CAEM), a partir de 1971 la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (FEMES) y en 1972 la Coordinadora de Juventudes Políticas” (Enrique, 2011: 73).

En el breve período peronista de los años 73 y 74 “la apertura de los Centros de Estudiantes fue una de las primeras medidas adoptadas por la gestión de J. Taiana. El reconocimiento del derecho a la libre agremiación estudiantil fue proclamado como una concesión del “Gobierno popular” y una conquista estudiantil” (Enrique, 2011: 75), acompañado de un nuevo cambio curricular a partir del cual se implementó la materia “Educación de la Realidad Social Argentina”. En el año 1975 con un nuevo cambio en la política peronista político que consolidó un fuerte giro a la derecha, el ministro de educación O. Ivanissevich vuelve a suspender la creación y actividad de los Centros de Estudiantes.

Ya en los ochenta, en democracia, la reapertura de los Centros de Estudiantes conjugaba dos propósitos relacionados: democratizar la escuela media y refundar la “cultura política” argentina. “Este proceso de democratización se tradujo en tres grandes líneas de acción: 1) la promoción de la inclusión social, la suspensión de los exámenes de ingreso, modificación del sistema de evaluación, un cambio en la metodología didáctica, etc.; 2) modificaciones curriculares para la transmisión de contenidos democráticos; 3) la promoción de mecanismos de participación como talleres de participación y el proyecto de Centros de Estudiantes” (Enrique, 2011: 84).

De esta forma, la democratización de la escuela secundaria formó parte de un proyecto político más amplio, para el cual “la escuela debía aportar a la

¹⁰² Vale tener en cuenta el Cordobazo que en la Argentina marco el hito fundacional de la unidad obrera estudiantil por la lucha social.

instauración de un nuevo modelo de “civismo democrático” (...) Se trataba de dejar en el pasado tanto al sujeto heterónimo y pasivo moldeado por los gobiernos autoritarios como el criticismo radicalizado del sujeto revolucionario de los inicios de los setenta y fomentar un perfil de sujeto moderado, tolerante, educado, participativo, con valores éticos” (Enrique; 2011; 85)¹⁰³.

Como se ve en esta historización, la estigmatización de los/as jóvenes como sujetos revoltosos, que deben ser tutelados, fue cambiando su expresión, pero permaneció a lo largo de los años. Esta forma de pensar la juventud¹⁰⁴ está implícita en las políticas que regularon a las organizaciones estudiantiles. A pesar de que las políticas y normativas educativas sostenían que la creación de organizaciones estudiantiles regularía la participación política de los y las jóvenes, en la vida cotidiana no fue posible “marcar el paso” dado que los sujetos con su práctica modifican estos principios.

En la década del noventa, con el avance de las lógicas individualistas neoliberales, disminuyó la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes. La sanción de la ley de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987) y los sucesivos fracasos de los planes económicos que desembocaron en el proceso inflacionario de 1989 llevaron a un período caracterizado por la apatía, desmovilización y despolitización es en este contexto que el Centro de Estudiantes de La Belgrano deja de existir.

A partir del año 2006, tal como explicamos al inicio del apartado, en el marco de la flamante Ley de Educación Nacional, la política educativa de la

¹⁰³ Según Enrique “El gobierno pretendía estimular la pluralidad de ideas, generar espacios de sociabilidad política *“hacer de la escuela un centro de irradiación cultural hacia la comunidad”* pero consideraba que el *“único”* clima propicio que garantizaba el aprendizaje era la *“armonía”* y el *“clima de amor”*” Asimismo, la normativa establecía “un corte que separaba a los alumnos de los primeros años de aquellos con derecho a tomar decisiones, aduciendo el criterio del “nivel de madurez de los alumnos”” por lo que estos no podrían votar en las asambleas dejando a estos estudiantes en una posición de menor autonomía (Enrique, 2011: 90).

¹⁰⁴ Como señala otro estudio (Carli, 2003) el papel de los medios de comunicación y el crecimiento de la industria cultural constituyeron uno de los tópicos recurrentes de los debates educativos relativos a la formación escolar desde comienzos del siglo XX. Este papel protagónico ocupado por los medios en la socialización de las nuevas generaciones –aún mayor con la desregulación del mundo de las telecomunicaciones en los años noventa- constituía una de las mayores preocupaciones de los grupos conservadores dado que era juzgado como una pérdida de sentido de la escuela y un desplazamiento del rol ocupado por la familia y, a la vez, como un síntoma de degradación del principio de autoridad.

Provincia de Buenos Aires impulsa nuevamente la conformación de los Centros de Estudiantes. ¿Cómo configuran estos marcos normativos a las organizaciones estudiantiles en el *proyecto* de la Belgrano?

Como ya adelantamos, el proyecto "*Ciencias Sociales, participación activa en la Construcción de clases y la democracia*" es presentado por un joven profesor en *Cs Jurídicas, Políticas y Sociales* estudiante de Abogacía en una Universidad del Conurbano Bonaerense. Este profesor, de reciente incorporación en la institución, dictaba un seminario titulado: "*Cómo enseñar derechos humanos en la escuela secundaria*"¹⁰⁵ en un importante profesorado estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

El proyecto fue elegido por una amplia mayoría de los profesores del departamento. El mismo 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." Por esto el principal objetivo de este proyecto es "Consolidar las bases democráticas de la Escuela Belgrano nivel polimodal." Su implementación será de la siguiente forma: durante el ciclo lectivo 2008 se informará "a los alumnos qué es y qué función cumple un Centro de Estudiantes, para recién a mediados del ciclo lectivo 2009 formar el Centro de Estudiantes."

Es interesante la conexión de las palabras elegidas por el profesor para sustentar su proyecto, con el texto de la Ley de Educación Nacional (LEN). La misma, en su artículo 8 plantea que la "*educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo*

¹⁰⁵ Queremos aclarar que, si bien no trabajaremos en esta tesis al respecto, el trabajo institucional de los docentes interviene apropiándose e incorporando y transformando activamente postulados de la narrativa maestra (Segato, 2004) de leyes y convenciones, así como de sus condiciones laborales y tradiciones docentes (Petrelli, 2011; Achilli, 2006), a partir de su relación con las situaciones que enfrentan en su práctica cotidiana (Rockwell, 1992; 1996).

largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su "proyecto de vida", basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común." Claramente, el proyecto presentado la conformación del Centro de Estudiantes se vincula con los propósitos de la misma, se liga a objetivos puntuales a partir de una apropiación diferencial de la narrativa (Segato, 2004)¹⁰⁶ de la LEN¹⁰⁷: liga la idea de *responsabilidad*, por ejemplo, a la mejora del establecimiento escolar. El objetivo a largo plazo del proyecto plantea "La creación del Centro de Estudiantes donde el alumno participará activamente en la formación de ciudadanía a través de elecciones, y que la tarea a realizar sea la consolidación de los valores democráticos y solidarios que tiene la escuela articulando los proyectos a la vida participando en el mantenimiento y mejora del establecimiento escolar."

Pero la apropiación de los lineamientos no se realiza sólo a partir de la presentación de un *proyecto*, sino que nuevas resignificaciones emergen en su puesta en práctica: ¿Quiénes son los jóvenes que integran el Centro? ¿Cómo se apropian de los lineamientos de la política educativa y del *proyecto* de la escuela? ¿Cuál es el *proyecto de los jóvenes de la "Belgrano"*?

El grupo implicado en la construcción del Centro de Estudiantes tiene la particularidad de estar formado tanto por estudiantes que están cursando su

¹⁰⁶ Segato, Rita (2004) "Antropología y derechos humanos: alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales" en Cañón, Hugo Omar (org.): Derechos Humanos: sistemas de protección. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes / Prometeo.

¹⁰⁷ Vale recordar que, tal como se argumentó en el Capítulo 1, la misma recupera a su vez lineamientos de organismos internacionales y la Declaración Universal de los Derechos de los niños/as y adolescentes y su relación con las leyes nacionales y provinciales. Ver Capítulo 1. La LEN, en su artículo 30, afirma que "La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios." En sus objetivos, planteados en este artículo, de entre sus incisos, cabe destacar algunos que se proponen "...a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural. b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio." Estos planteos son retomados por el profesor cuando sostiene la importancia de darle a los jóvenes espacios de *responsabilidad* que los conforme como ciudadanos solidarios que valoran en la vida cotidiana, el respeto por el bien común.

último año de escolarización como por jóvenes de otros años, de diferentes turnos y orientaciones. El “grupo”¹⁰⁸ se forma a instancias de un “proyecto” al cual se van sumando quienes están interesados en él.

Se juntan en la escuela luego del horario escolar (aproximadamente entre las 18:30 y las 20) para que los/as estudiantes de ambos turnos puedan concurrir a las reuniones sin ver afectada su asistencia a clases. No todos quienes forman parte del “Protocentro”¹⁰⁹ se relacionaban asiduamente entre sí, antes de formar parte del *proyecto*, aunque a partir de esta experiencia muchos de ellos se vuelven amigos. Cuando en 2008 se hicieron las primeras asambleas en las que se contó el proyecto se empezaron a conocer. “En la primera asamblea éramos como cincuenta, en la segunda veinte, y en la de fin de año no llegamos a 15. En el verano nos juntamos un par de veces y ahí se terminó de conformar el grupo. Y ahora hasta nos hicimos amigos, y salimos, vamos a tomar mate y por ahí, y esas cosas” cuenta una de las chicas sonriendo.

El grupo¹¹⁰ está formado, mayoritariamente, por estudiantes del turno mañana: “El horario no está muy bueno, pero lo mantenemos por si se suman más de la tarde... aunque igual...” comentó uno de los estudiantes dando a entender a partir de gestos negativos que no cree que se sumen muchos más. Esta tensión entre la mañana y la tarde¹¹¹ parece que también tiene relevancia en el

¹⁰⁸ Iris Young (1994) retoma a Sartre para pensar los debates feministas en torno a la posibilidad, o no, de pensar a las mujeres como grupo único. En ese sentido, la autora plantea la importancia de distinguir entre serialidades, en tanto colectivos producto de acciones colectivas influidas por realidades externas (por realidades práctico- inertes), pero que potencialmente contienen la posibilidad de conformación de un grupo con intereses y proyectos en común, que a la larga confluyan en un proceso de identificación, transformando en un grupo definido a una serie de personas marcadas “a priori” por una realidad inerte. En este sentido, la autora explica cómo colectivos/serialidades se ven implicados en acciones conjuntas que pueden asumir como propias o no, que pueden sostener en el tiempo o no. Sobre esta discusión se avanzará en los próximos capítulos.

¹⁰⁹ “Se va a llamar Protocentro hasta que se hagan las elecciones” comenta uno de los integrantes “porque no queremos adjudicarnos una representación que aún no tenemos”.

¹¹⁰ Está conformado por ocho mujeres y cuatro varones.

¹¹¹ Ya veíamos en el capítulo 1 y en el apartado anterior de este capítulo que esta es una división que viene desde los inicios de la escuela, aunque fue resignificándose a lo largo de la historia de la Belgrano.

Protocentro de Estudiantes¹¹². Gran parte de los reclamos entre un turno y otro tienen que ver con la limpieza de las aulas.

Las reuniones se desarrollan, en general, en un aula de la escuela. Inicialmente, sin ninguna formalidad, dado que sólo tenían definidos algunos cargos¹¹³, y hacia finales de 2009, tomando nota en un libro de actas provisorio. En sus discusiones, llegaron a la conclusión de que sería importante que el presidente no fuese de tercero, pensando en la continuidad del centro¹¹⁴. En sus reuniones no participa ningún adulto, a excepción que el grupo invite a alguien en particular por algún tema específico, por ejemplo, cuando se reunían con el equipo directivo o con otras instituciones que asumían “guiar” y “acompañar” al grupo, en proyectos en los que los jóvenes se sumaban, como por ejemplo el ROTARACT y la Secretaria de Juventud, la dirección de la escuela, entre otros. En general, el ambiente era distendido: mientras tomaban mate, iban intercalando las cuestiones del Centro con comentarios ajenos a estas cuestiones.

En uno de nuestros encuentros les pregunto cómo llegaron al Centro de Estudiantes, 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, presidente del centro se hace escuchar cuando los demás terminaron: “Son las ganas de aportar a los problemas, qué se 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

¹¹² “Los del turno tarde no sé... se sumó uno solo y quiso venir a liderarlo acá adentro”, y Nahuel marca con la mano una circunferencia que contendría al grupo con una mirada cómplice a sus compañeras y compañeros que responden con una sonrisa “No me gustó eso”. “Eh!” le responde Fede, “que nosotros estamos a la mañana ahora, pero hasta el año pasado éramos de la tarde. Así que contamos como de la tarde”. Los chicos cambiaron de turno porque en el turno tarde no había orientación en ciencias naturales.

¹¹³ La definición de estos cargos era provisorio hasta que se desarrollaran las elecciones y llevó varios debates que iniciaron durante las vacaciones del año anterior.

¹¹⁴ De momento el centro estaba compuesto por 2 de 3^o5; 1 3^a1; 2 3^o3; 3 2^o5; 1 2^o2; 2 2^o8; 1 1^o3; 1 1^o5. 12, 8 mujeres y cuatro varones

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.¹¹⁵

Las tareas que desarrolla el centro podrían dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, actividades relacionadas a cumplir con los requisitos formales y por el otro, “proyectos” más generales. Entre las primeras, identificamos el armado de la junta electoral para convocar a elecciones -esto implica hacer la lista y también conseguir a los profesores (Alejandro es el profesor consejero para la lista)-; buscar y analizar la normativa de los Centros de Estudiantes de la provincia en internet, como base para discutir el estatuto con la dirección de la escuela. Organizarse “para pasar por los cursos en los dos turnos para hacer proselitismo”; discutir –y rediscutir- la conformación de la lista; son las que pude registrar con mayor frecuencia. Estas tareas eran discutidas semanalmente. Esto parecería preocuparlos por momentos y aburrirlos en otros: va “muy lento. Somos precavidos, pero tardamos demasiado”, comentan en una reunión. Les pregunto por qué razón deben ser precavidos... me dicen que “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”.

También están preocupados por recuperar la historia del Centro de la Belgrano. Los chicos cuentan que algunos de sus profesores fueron integrantes del Centro de Estudiantes y que se van a juntar a charlar con ellos. “El tema es que nunca tienen tiempo para quedarse, hay que ver cómo hacemos... pero el otro día nos contaban que eran como 50, ¡nosotros no llegamos ni a diez!” dicen riéndose. Además de charlar con los profesores están tratando de recuperar el libro de actas, “quedó en la casa de la chica que estuvo tratando de armar el Centro el año pasado pero que no la podemos encontrar nunca...” “no sé, para mí se está haciendo la boluda...” “¿pero qué motivos tendría para no darles el libro?”

¹¹⁵ En este sentido, el trabajo de Lara Enrique (2011), plantea que esta es una de las tareas con las que se encuentran los Centros de Estudiantes.

les pregunto. “Qué se yo” responden a coro. Por lo que pudieron relevar, “hasta 1995 funcionaba normalmente. En el 2000 pasó algo... pero no sabemos qué. Estamos muy desinformados”. “También tendríamos que ir al Industrial para relacionarnos con otros centros que tienen experiencia y de paso ver si ellos saben algo...”

Una de las cuestiones sobre las que discuten con más vehemencia es “el desinterés de los chicos por la escuela”, especialmente por su participación en el centro. Nahuel, a quién postulan como “futuro presidente”, cuenta su experiencia en el Centro de Estudiantes de su escuela primaria: “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 ellos y ellas, “ahí tiene que estar la clave de la convocatoria: hay que presentar “un proyecto de cambio, la revolución empieza por abajo”. En ese sentido realizan una autocrítica, la convocatoria que realizaron hasta el momento no es tentadora. Además, deberíamos “focalizarnos en los más chicos” “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”. 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 este tipo de cuestiones administrativas, los y las integrantes del Protocentro, realizaban proyectos generales, algunos que vi concretarse y otros que no. Estos proyectos a veces eran implementados porque el Protocentro se sumaba a los proyectos de otras instituciones y otras veces los armaban ellos. Planteaban la importancia de estos últimos 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. La escuela no se cierra, no tiene portero, está bueno cuidar. No necesitamos a un adulto para eso.”

Muchos de estos *proyectos* tienen que ver con modificaciones y cuidado de las condiciones edilicias: a la preocupación por la limpieza de las aulas, se le suma la necesidad de hacer cambios en algunos espacios. Por ejemplo, plantean 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 porque la que tenemos no da más”, “comprar más dvds” 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 (en el caso de que les permitan tirar abajo los maceteros)¹¹⁶.

Una preocupación de varias reuniones era *promover la ciudadanía*, en las mismas hablan de “impulsar un proyecto para trabajar Derechos Humanos” pero, al menos mientras yo estuve haciendo el trabajo de campo, no lograron formularlo con claridad (eran cuestiones relativas a “campañas por la igualdad”, “la memoria y los desaparecidos” y “la construcción de la ciudadanía”). Lo que sí parecerían tener claro, era que “lo importante sería juntarse con otras escuelas para hacer ese “proyecto””. De todas formas, una de las propuestas más concretas al respecto era 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”.

También querían “hacer cosas” afuera de la escuela. Entre ellas planeaban hacer contactos con “hogares de abuelos”, cuestión que no sucedió mientras estuve, pero sí fueron parte activa de la feria “Decidiendo tu futuro”. De hecho, por lo menos cuatro integrantes del Centro comenzaron a formar parte del Rotaract a partir de esta actividad. Otro de los proyectos en el que tuvieron una participación importante fue en el acto de entrega de las becas del Programa Nacional de Becas (PNBE) en la “Belgrano”. En estos dos eventos, los integrantes del Centro recibían preguntas de quienes asistieron, participaron de la organización del espacio y de la difusión de las actividades, entre otras cuestiones del mismo estilo.

¹¹⁶ Esto último no logré verlo concretado, según los chicos y chicas, “María Julia le da muchas vueltas al tema... yo creo que no le convence”.

Todas estas actividades de índole bastante distinta, eran asumidas con mucho entusiasmo, a excepción de la lectura de los documentos. Este pequeño grupo tenía un alto grado de asistencia a sus reuniones (de doce nunca fueron menos de diez). Discutían de manera ordenada y cuando llegaban a un punto en el que no se ponían de acuerdo decidían dejarlo pendiente para la próxima reunión. “Lo que más nos incentiva a estar acá es transformar algo, ayudar... hay cosas que nos salen y otras que no (...) veremos que podemos y que 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, 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”.

Tal como veíamos al inicio de este apartado, la organización de los estudiantes de la “Belgrano” se impulsó por un proyecto que no fue propio de los y las estudiantes de la institución, por lo menos en dos oportunidades a lo largo de su historia. En síntesis, al menos en dos oportunidades a lo largo de su historia el impulso para la organización de los estudiantes de la “Belgrano” tuvo que ver con proyectos que no eran propios de éstos. Este impulso estuvo a partir de la apropiación que Alejandro realiza en torno a las normativas y del lineamiento de las políticas educativas, y en el último de los casos, en el marco de una narrativa impulsada por organismos y convenciones internacionales.

Más allá de que el Centro de Estudiantes se haya generado por un proyecto que no fue iniciativa de los jóvenes, creemos que fue una *oportunidad* para conformarlo¹¹⁷. En este espacio, las actividades (concretadas o no, gremiales, políticas, sociales, culturales o recreativas) fueron pensadas y realizadas por este grupo reducido de estudiantes, que debatió y practicó su *proyecto* específico *en la escuela* y en Los Sarandíes. Esto implicó determinar sus propias prioridades, no obstante, buscando al mismo tiempo que las trascienda en el tiempo y que sean legítimas en términos de representatividad. La preocupación por que el Centro

due, porque otros y otras jóvenes se sumen, por negociar con las integrantes del equipo de conducción, por conocer las experiencias de otros Centros de Estudiantes y de la historia de discontinuidad del propio Centro de Estudiantes, y de *salir de la escuela*, nos llaman la atención en relación a dos cuestiones: por un lado, respecto a la profundidad temporal dada al proyecto (en términos de ocuparse tanto del pasado, del presente, como del *futuro* del Centro), por el otro por la importancia. que los propios jóvenes asignaban a la inclusión de otras instituciones. Sobre estos puntos avanzaremos en los próximos capítulos cuando abordemos los proyectos de *futuro* de los y las jóvenes que finalizan la escuela secundaria.

IV. A modo de Cierre: ¿Quiénes piensan el *futuro* de los y las jóvenes? Pasado, presente y *futuro* del proyecto de la “Belgrano”

En este capítulo presentamos cómo a lo largo de la historia de la escuela, distintos sujetos e instituciones fueron marcando el rumbo de la construcción e institucionalización de la “Belgrano”. La Comisión Fundadora, los equipos directivos, los y las estudiantes, y también muchas personas que parecerían no formar parte de estos colectivos/serialidades, como el Intendente y el contador, son parte de la configuración de la vida cotidiana de la “Belgrano” participando del proyecto. Asimismo, pudimos apreciar divergencias en esos colectivos que se fueron dirimiendo en prácticas cotidianas que no incluían a todos estos sujetos. Tal como sostiene Laura Santillán (2013), las relaciones entre la “*comunidad*” y la “escuela” están atravesadas por entramados sociales específicos, producto de movimientos locales y procesos generales más complejos. Pudimos observar en la historia de la “Belgrano”, que estos entramados de interacciones y relaciones diversificadas y múltiples yuxtaponen procesos de integración y fragmentación en los múltiples proyectos desplegados en la escuela y en los sentidos sociales construidos alrededor de los mismos.

Desde los organismos internacionales (CEPAL, 2008; UNESCO, 2008; BID, 2001, entre otros) se han encargado de presentar la participación de las “*comunidades*” como un elemento “necesario” para avanzar en la inclusión de los sectores subalternos en el área de salud, educación y economía (Menéndez y Spinelli, 2006; Cerletti, 2008; Santillán, 2013). Asimismo, como resaltan otros autores los medios de comunicación y otras instituciones o grupos (Carli, 2003; Neufeld y Thisted, 1999; Santillán, 2013) confluyen en la valoración, positiva o negativa, de la escuela, lo que implica que para pensar los proyectos de las escuelas, es necesario mirar también fuera de ella (Neufeld y Thisted, 1999).

¿La escuela de Los Sarandíes se construye en los márgenes de los lineamientos sugeridos por los organismos internacionales y por las políticas nacionales y provinciales? Por más que desde las políticas se le plantee a la escuela abrirse a la *comunidad* como una innovación, en los contextos locales estas relaciones se construyen cotidianamente más allá de las normativas, porque en la práctica cotidiana se desdibujan estos límites de forma histórica, compleja y dinámica (Neufeld, 1990; Mercado, 1986; Santillán, 2013). Retomando los planteos de Elsie Rockwell, cabe señalar que en el ámbito local se traslucen procesos de apropiación que atraviesan la vida cotidiana de cada institución. Así, resulta significativo su curso específico, no como procesos aislados, sino enmarcados en las condiciones materiales de la vida cotidiana escolar.

Estas modificaciones atienden a distintos procesos políticos y sociales desplegados en el contexto nacional, que en distintas coyunturas han incluido y otorgado *legitimidad*, o no, a distintos actores sociales. En ese sentido, dimensiones sociales, a priori inconexas, como las políticas de transporte, la “novedad” de la incorporación de las mujeres a la escolarización secundaria, el reconocimiento de la participación de los y las jóvenes en el proyecto de la escuela (a partir de la conformación de organizaciones estudiantiles) nos invitan a discutir en qué grado las “elecciones” y “preguntas” sobre el *futuro* están constituidas por cuestiones individuales. En el capítulo 3 retomaremos estas problemáticas tratando de pensar qué otras participaciones tienen los jóvenes en

el proyecto de la escuela y como se articulan al “proyecto de vida” y al “proyecto de futuro” de Los Sarandíes.

Capítulo 3

Del “proyecto” de futuro a la “pregunta” sobre “el año que viene”: El último año de la escuela secundaria.

Recapitulemos: mientras que en el capítulo 1 describimos la importancia que se le da en esta localidad, a *imaginar y construir* el futuro de los y las jóvenes, y cómo esta preocupación social se ligó a sus “proyectos” de escolarización. En el capítulo 2 vimos que, esto se materializó en las prácticas de múltiples sujetos que confluyeron en la creación, institucionalización y oficialización de la “Belgrano”.

Esta es una escuela altamente valorada por su “*comunidad*”, por ser parte del “proyecto local” para el futuro de los y las jóvenes (instituciones de la sociedad civil y del estado, la Comisión Fundadora, los directivos y docentes, la Cooperadora, las familias y los estudiantes estuvieron involucrados en este “proyecto”). También dimos cuenta de algunos modos en que dicha preocupación se actualizó a través de los años, a partir de, por ejemplo, la refundación del Centro de Estudiantes.

En este capítulo, abordamos el transcurso del último año de la escolarización, e identificamos la importancia que tiene en el día a día escolar la “pregunta”, más o menos explícita, en torno a “qué vas a hacer el año que viene”. Asimismo, buscamos recuperar la dimensión histórica de estas “preguntas”, dado que entendemos que, en las *construcciones* actuales en torno al futuro, están contenidas las “preguntas” que los adultos recibieron en su juventud. Es por esto

último que, en este capítulo, hacemos una reflexión sobre las relaciones entre generaciones.

I. Jóvenes y generaciones: Los primeros indicios de volverme “extraña”.

Sostuve el trabajo de campo en Los Sarandíes, entre 2008 y 2010, dentro y fuera de la escuela. Durante el año 2008, seguí esporádicamente dos de los seis cursos del turno mañana y con mayor intensidad el único tercero del turno tarde. Durante el año 2009, también asistí a un curso de la mañana y particularmente al curso del turno tarde y, en algunas situaciones particulares, al Centro de Estudiantes¹¹⁸. En 2010 sólo concurrí a situaciones específicas (actos) y realicé entrevistas.

El trabajo de campo, entendido desde una perspectiva etnográfica, no se agota en la descripción de lo observado y en la transcripción de las grabaciones o en las notas realizadas. Desde las primeras aproximaciones están presentes, por un lado, las preconociones, creencias y sentimientos del etnógrafo, y por el otro, los referentes teórico-conceptuales con los que cuenta y a los que recurre para ordenar y analizar lo que ve y escucha¹¹⁹. Las relaciones cara a cara a lo largo del proceso de investigación no son una cuestión menor, sino que inciden directamente en la construcción de datos y, por ende, en la construcción del objeto de estudio.

Es por esto que el trabajo avanza artesanalmente a partir de una serie de descripciones analíticas (Rockwell, 2009 y Achilli, 2005) que se comienzan a sistematizar alrededor de núcleos argumentativos y referentes teóricos que articulan “las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un evento o proceso concreto, reordenado de acuerdo a ciertas categorías analíticas

¹¹⁸ Además, durante el año 2009 y 2010, entrevisté tanto a adultos que formaban parte de la institución, como a los estudiantes egresados.

¹¹⁹ Ver Cardoso Oliveira, R. El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir”. Ed. 2004.

utilizadas, pero que a la vez conserva el detalle de los hechos observados” (Rockwell, 1987: 18). De acuerdo con esta autora: “en las sucesivas aproximaciones escritas se va logrando mayor concreción y mayor coherencia en relación con el objeto de estudio (...) Es en este proceso, a medio camino, que se pueden precisar y seleccionar o jerarquizar categorías de análisis y la exposición” (Rockwell, 1987:19).

Tal como se viene sosteniendo en capítulos anteriores, el trabajo de campo, realizado desde una perspectiva relacional, fue la estrategia de investigación elegida para la formulación y reformulación del problema de esta investigación desde su inicio. Mi preocupación por la relación entre la escuela secundaria y la “inserción social” comenzó mientras era estudiante de la carrera de Antropología y en los inicios de mi trabajo como investigadora (ver Introducción). Mi primera aproximación al trabajo de campo en una escuela secundaria tuvo lugar durante el año 2003¹²⁰. Este trabajo tenía varios objetivos dispersos, sobre los que no abundaremos aquí, pero resulta relevante en este momento porque me sirvió para contrastar algunas cuestiones que noté al comenzar el trabajo de campo en Los Sarandíes.

Las escuelas secundarias en las que trabajé previamente también eran escuelas públicas. En el año 2003 y 2004, realicé el trabajo de campo en una Escuela Media del Conurbano Bonaerense, turno mañana y turno tarde, con alumnos de primer y tercer año de Polimodal¹²¹. En el año 2005 realicé trabajo de campo en una escuela privada de la misma zona y en los años 2006 y 2007 en una Escuela Secundaria del bajo Flores en distintos cursos¹²². Como sostenía anteriormente, estas experiencias previas resultaron interesantes a la hora de pensar mi trabajo de campo en Los Sarandíes tanto por las características locales

¹²⁰ Este trabajo de campo se desarrolló en el marco de varias materias de la carrera: Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, Metodología de la Investigación y Seminario específico sobre Antropología y Educación a partir del cual me incorporé al ya citado UBACyT e hice el “proyecto” de Beca Estímulo y el “proyecto” para el doctorado en CONICET.

¹²¹ Rocío Planes fue mi compañera en la realización del trabajo de campo en el marco de las materias enumeradas en la cita anterior (a excepción de metodología de la investigación).

¹²² El trabajo de campo lo realicé en el marco del UBACyT junto a Javier García. Ver capítulo 1

de cada uno de estos espacios, sino también porque me permitieron ir reflexionando sobre mi posición como investigadora en el campo.

Durante el trabajo de campo realizado durante 2003, 2004 y 2005 sucedían situaciones que en un principio me llamaban la atención, y que ahora comienzan a adquirir nuevos sentidos, sobre todo pensando en la construcción de los datos. En la escuela pública, era habitual que cuando me quedaba sola pasando notas de campo en el patio de la escuela, al terminar los recreos, alguna preceptora se asomara y me gritara “¿Qué hacés ahí? ¡Entrá al curso!” O que los porteros me miraran con desconfianza en mis entradas y salidas “fuera de hora” de la escuela. En ambas escuelas los y las docentes me hablaban con mucha paciencia explicándome el funcionamiento de las escuelas y de sus clases, poniendo pocas dificultades para entrar al aula y mostrándose, en la mayoría de los casos, muy interesados en que yo estuviera realizando mi trabajo y en contarme sobre sus experiencias. Muchas veces me ponían como ejemplo en el aula, sugiriendo lo importante que era dedicarse a estudiar para recibirse pronto. Vale recordar que en la Introducción expliqué que provengo de una familia en la cual muchos de sus miembros son docentes en la misma zona en la que se situaron estos trabajos de campo y esto favoreció que se abrieran fácilmente las “puertas” de los salones de clase.

En lo referente a los y las jóvenes la relación se establecía de manera fluida, aunque los grupos de varones y los grupos mixtos solían estar más predispuestos a las conversaciones por fuera del aula que los grupos de chicas. Me invitaban a salir, hablábamos de la ropa que usaban, de los bares y recitales a los que concurríamos tanto ellos/as como yo (esta escuela se ubica en la localidad en la cual viví desde mi infancia). Me preguntaban sobre mi experiencia en la universidad, cómo había sido mi vida en la escuela secundaria, a qué escuelas había ido, si conocía a tal o cual profesor, si los había tenido o sólo los conocía por mi mamá, me invitaban a sus programas de radio, a la cancha, a ver sus bandas. También les interesaba mi reciente vida en pareja: si eso me aburría, si era infiel, si consumía drogas, entre otros temas. Me era muy difícil contener tanto

interés¹²³, tantas preguntas, establecer la distancia que yo creía necesaria para poder investigar.

En la escuela del Bajo Flores, durante 2006 y 2007, las cosas cambiaron. Me resultaba muy difícil entablar conversaciones tanto con los y las jóvenes como con los adultos. Solo un grupo muy reducido de cuatro o cinco varones y una chica se acercaban a hablarme en los recreos por propia iniciativa. El resto apenas si me respondía con evasivas. En relación a los adultos, había grandes desacuerdos entre los directivos lo cual me mantenía bastante alejada de este espacio. Los/as docentes pasaban de tener muy pocas horas en la institución y entrar y salir casi sin saludar, a tener muchísimas horas y aprovechar los recreos para corregir y planificar. Así que, incluso con algunos/as que fueron muy amables conmigo, no tuve mucha posibilidad de establecer una relación fluida.

Sin que yo fuera muy consciente de ello, comparé mi trabajo de campo en Los Sarandíes con estas experiencias anteriores. Desde los primeros registros, mis relaciones con distintos sujetos en Los Sarandíes me sorprendieron.

Los directivos de la institución me recibieron “agradecidos”¹²⁴, lo cual generó que cierto grupo de profesores se me acercara¹²⁵ y otro grupo directamente me evitara, e incluso se resistieran abiertamente a que entre a observar a los grupos mientras dictaban sus clases. Solo, en una oportunidad, tuve que llevar cartas firmadas por los directivos y el Consejo Escolar¹²⁶. Aunque

¹²³ El tema de investigación que yo había presentado en ese momento tenía como principal objetivo reconstruir los usos y sentidos del “interés” y el “desinterés” que estos jóvenes construían en torno a la escuela. Esto fue corriéndose del eje del planteo y terminé realizando una primera aproximación a los sentidos de la “inclusión” a partir de la implementación del plan Todos a Estudiar en esta escuela.

¹²⁴ Durante el campo anterior la directora de la escuela pedía ciertas formalidades que complicaron mi permanencia en el campo. Ver capítulo 1.

¹²⁵ Recibí propuestas para recorrer otras escuelas del distrito y ofertas para ser alojada en las casas de varios profesores y profesoras que terminé no aceptando, salvo en una oportunidad en la que alquilé una casita que una de las docentes tenía en el mismo terreno que su casa.

¹²⁶ “En la primera hora están en prueba, así que pienso entrar en la segunda. La preceptora me dice: <Tienen economía es medio... charla con la profesora... vos probá>. Se da una situación algo incómoda. La profesora me dice que prefiere que no presencie la clase. Los chicos me piden que me quede (Por lo bajo me dicen sería bueno para que alguien vea cómo nos maltrata. Pienso que tendría que haberme presentado más formalmente fuera de la clase y que debería pedirle a la directora que comunique a los profesores. Es difícil para mí saber quienes saben y quienes no de mi trabajo) La preceptora dice <son chicos, los chicos saben, son más inteligentes>. Me dice que

inicialmente yo también me resistí a abandonar esos espacios, luego decidí que en esos horarios no realizaría observaciones. Esta reacción tuvo que ver con el trabajo de campo inconcluso en el Bajo Flores.

Mi presencia generaba entre curiosidad e inquietud, pero rara vez pasaba desapercibida. Si bien la desconfianza que mostraba parte del cuerpo docente fue incómoda para mí, no fue algo que me haya llamado mucho la atención, en general los docentes se incomodan las primeras veces que un extraño entra al aula más que los estudiantes. Los docentes sabían que yo no estaba ahí para enseñar, ni era de la localidad y había sido autorizada por el Consejo Escolar y los directivos de la institución para entrar a sus clases. Por más que explicaba que me interesaban las *construcciones* que se realizaban sobre el *futuro* de los y las jóvenes y que no realizaría un análisis didáctico ni evaluativo de sus prácticas, llevó mucho tiempo distender la situación.

Con respecto a los y las jóvenes la relación fue fluida desde el inicio. Querían que eligiese sus cursos para realizar el trabajo (había siete terceros), querían ser entrevistados, me decían “anotá esto” y empezaban a hablarme de cuestiones que creían que para mí eran “importantes”¹²⁷. Me buscaban en los recreos, en los cambios de hora y en las horas libres¹²⁸. Se acercaban a saludarme si me veían en la calle o en algún bar¹²⁹. Estaban interesados en qué

nadie le comunicó que yo estaba haciendo este trabajo, quién soy, qué hago. Que me sienta dónde quiera y haga lo que quiera. Le explico la situación y le digo que igualmente voy a buscar la nota y vuelvo. Los chicos empiezan a decir <traete una orden del juez>. Salgo del aula pensando qué me conviene hacer. Me hacen una nota y me dicen que vuelva. Mientras voy al aula pienso qué es mejor. Creo que esta es una entrada complicada pero que no me voy a ir. Otra vez no. Le entrego la nota y se queja de que tiene fecha de Mayo pero que la imprimieron hoy. Le digo que ya estaba pero que no había sido necesario imprimirla antes porque nadie más la había solicitado. Me siento y comienzo el registro. (Hay gráfico) Hacia el final de la clase me dicen a mí: <La discriminan por ser socióloga. No la dejan entrar... ¿qué anota?> Les digo que en el recreo les cuento, que de momento están en clase.

¹²⁷ El día que los chicos del turno mañana (digo “los” porque eran todos varones) empezaron a hacer su curso de ingreso para La Matanza, me buscaron en la escuela para contarme: Hoy empezamos el curso en La Matanza. Te avisamos para que lo anotes.

¹²⁸ Antes de entrara a la clase de Sistema Tributario Argentino se me acerca un grupo de cuatro chicas. Me dicen “a nosotras no nos gusta hablar, pero te queremos ayudar. ¿De qué te tenemos que hablar?”.

¹²⁹ Esto se hizo más corriente a partir del segundo año de trabajo de campo. Ya había egresado la primera camada de chicos con los cuales compartí gran parte de la cursada de su último año de escuela secundaria. Si me los encontraba en un bar (yo pasaba mucho tiempo en los bares de alrededor de la plaza principal) en seguida me invitaban a sentarme con ellos/as y compartir alguna

hacía yo, si iba a “escribir un libro sobre ellos”, cómo es la universidad, cómo es vivir “en otro lado”, cómo era mi vida... cómo no estaba casada, cómo no tenía hijos, cómo no trabajaba (no entendían la beca como un trabajo). Si no quería que me presenten un hermano mayor, un tío o al profesor tal que no tenía novia....

A medida que pasó el tiempo, y que se fueron acostumbrando a mi presencia, tanto los y las jóvenes como los y las docentes me “aprovechaban” para dejar constancia de situaciones “conflictivas” entre ellos. “Mercedes anotá” se convirtió en una de las frases con las que más se dirigían a mí en los momentos de clase. Muchas otras veces no lo decían verbalmente, pero me miraban abiertamente en la discusión pidiendo que registre, pero a través de gestos¹³⁰. Aunque yo aclarara, un poco en chiste y un poco en serio, que mi registro no era “un libro de quejas” estas situaciones se repitieron a lo largo de todo el trabajo de campo¹³¹.

Sin embargo, al inicio del trabajo, la manera en la que me relacioné con las y los jóvenes a mí me resultaba extraña, y me llevó un tiempo comprender por qué. Me inquietaba porque era nueva, distinta a la forma en la se dio en mis trabajos de campo anteriores. Ellos y ellas hacían preguntas similares a las que me habían hecho pero había algo diferente. Las temáticas eran las mismas, pero las intenciones y contenidos eran otros. Les llamaba la atención que tuviera horarios parecidos a los de ellos, que fuera a recitales, mi ropa. Pero los recitales

conversación. En seguida me preguntaban cómo iba mi investigación y cómo me llevaba con “los nuevos”.

¹³⁰ Entran Lucía y Facu con libros de la biblioteca. Tienen que leer un capítulo que explica los hechos sociales y la solidaridad social para responder una guía de preguntas. <Callate tarada...> <Vos renegado...> se increpan un par. Mientras lo hacen me miran y me dicen <no te preocupes, nosotros siempre nos decimos así>. Del banco de adelante se da vuelta Tomás y me dice <Estoy aburriiiiidooooo> mientras señala mi cuaderno.

¹³¹ En un registro de clase la profesora hace una tabla en el pizarrón para recuperar una actividad. Mientras, algunos escriben, otros charlan. <Vos registrá Mercedes> me dice la profesora. Silvina agrega por lo bajo: <Vos no le hagas caso> <¡Leonardo no has hecho nada! Paseaste toda la clase, ahora copia> Mientras la profesora lo reta Leonardo me muestra la carpeta: tenía todo menos la tabla. Otra situación interesante se dio cuando volvíamos de una charla sobre Orientación Vocacional que presentó una Consultora de Lobos. Entramos al aula y mientras se acomodan para tener la clase de sociología, Paula me dice: <Fue un embole, además estas se creen que nosotros nacimos ayer...> Arqueo las cejas como preguntando por qué y Javier responde: <Sí, vienen acá para vendernos el curso y nada más>.

no eran los mismos. A las chicas les gustaba la ropa que yo usaba, y me preguntaban dónde la compraba.

Hasta que advertí que esto que me extrañaba era uno de los primeros indicios sobre la forma en que ellos pensaban el *futuro*. Uno de los primeros días que asistí a las clases tuve una conversación en la que seguí pensando unos cuantos meses después¹³². En un cambio de hora, un grupo de unos siete u ocho jóvenes se quedó dando vueltas alrededor mío. Iban y venían, me hablaban todos al mismo tiempo mientras yo respondía las preguntas de siempre: “no tengo pareja”, “vivo en Temperley”, “este es mi trabajo”, etc. Hasta que Tomás, que se había quedado callado hacía un ratito, me pregunta: <¿pero cuántos años tenés vos?> A modo de respuesta, yo les repregunto “cuántos años imaginan que tengo”. Empezaron a discutir entre ellos, entre otras cosas, teniendo en cuenta que había terminado mi carrera de grado, cómo me vestía, que había tenido pareja pero ya no tenía. “...y debés tener 22 o 23”. Yo sonrío feliz y, triunfal, les digo que tengo 28: “¡no puedo creer que tengas 28 años!” me decían a mí y le comentaban a los demás.

Unos meses después empecé a entender que lo que les sorprendía no era que no tuviera arrugas. Lo que les sorprendía era que, a pesar de trabajar (en un trabajo que “no era un trabajo”), de no vivir con mis padres (pero no estar en pareja ni tener hijos ni casa propia) y de estar recibida, hiciera una vida similar a la de ellos. Escuchábamos bastante música en común (pero no toda), me vestía similar (pero no igual), salía con mis amigos (pero a lugares diferentes). Nada de lo que se imaginaban sería su vida en diez años. Lo que más me sorprendió fue que ellos tuvieran hermanos, hermanas, primos, vecinas y profesores de mi edad que tenían vidas parecidas a las mías. Que también habían prestado atención a varias situaciones de mi vida y que, evidentemente, los tiempos *proyectados* e *imaginados* eran diferentes. La sorpresa era mutua. Eso me hizo sentirme verdaderamente *otra* por primera vez. Ellos y ellas pensaban el tiempo de otra

¹³² En este sentido fue significativa mi participación en un espacio curricular en el que hacían orientación vocacional que será analizado en próximos apartados.

manera. Y, además, yo no me veía como una de ellos, pero ellos tampoco me veían a mí como parte del grupo¹³³.

Sobre esta sorpresa mutua se intentará avanzar a lo largo de este apartado. De momento, es importante hacer esta breve reflexión metodológica sobre el alcance y las limitaciones de los datos y el problema de investigación construidos desde un enfoque de investigación indiciario (Ginzburg, 2009 y Achilli, 2005): reflexionar sobre las características de las relaciones establecidas durante el trabajo de campo implican la posibilidad de observar nuevas dimensiones del problema. El hecho de prestar atención a esta “sorpresa” por partida doble fue importante para reafirmar que si me interesaban las *construcciones de futuro* de los y las jóvenes no iba a alcanzar con observarlos en la escuela y ahora me daba cuenta de que “el sujeto” no sólo eran las y los jóvenes, sino también los demás sujetos con los que interactuaban. “Seguir al sujeto” se transformó entonces en una premisa metodológica central en esta investigación para abrir nuevas preguntas.

Sólo pasados unos cuantos meses, y en parte por cruzarnos en la ciudad, me invitaron a participar de actividades fuera del ámbito escolar. Era claro que tampoco me veían como una más entre ellos. ¿Era sólo porque, al no ser de la localidad, mi vida había transcurrido por espacios que no nos eran comunes, o también porque ni ellos ni yo nos identificábamos como pares? ¿Pertenece a *otra generación*?¹³⁴

Tal como plantea Levinson (2002), pensar las relaciones que se establecen en el trabajo de campo exige hacer un ejercicio constante de reflexividad, en cuanto éste ayuda a entender qué lugar ocupamos como etnógrafos en ese entramado de relaciones sociales, al tiempo que nos permite ser conscientes de

¹³³ En el contexto de una clase realizan una actividad en la que les piden que enumeren las cosas, situaciones y personas que iban a extrañar al finalizar la escuela. Romina dice: “amigos, profes que nos tratan de introducir conocimiento para que podamos defendernos en el futuro. Preceptores que nos aconsejaron, las aulas (...) La antropóloga que viene siempre...”

En otra situación, estaban organizando la Fiesta de Egresados, pensando si alquilaban algún lugar, lo hacían en una casa o en la escuela. Mientras discutían sobre esto tenían en cuenta si era necesaria o no la presencia de algún adulto en cada situación. Silvina dice: <para qué quieren que vayan los padres... yo no entiendo... Seguro va a venir ella> y me señala a mí.

¹³⁴ Este punto será abordado en otro apartado de este capítulo.

los supuestos a partir de los cuales interpretamos los registros y construimos los datos intentando incorporar la mirada del otro. Asimismo, nos permite explicitar los *compromisos* éticos, ideológicos y políticos que nos llevaron a elegir el tema de investigación e incluso a favorecer ciertas interpretaciones por sobre otras. Es decir que la índole de mi estadía en el campo, no solo iba a influir en la forma en que los sujetos se comportaban conmigo, sino que también en lo que yo iba a poder observar e interpretar en torno a mis hipótesis. En este sentido, es importante resaltar la importancia de un trabajo teórico continuo, no restringido a un momento “previo y/o posterior a la recolección de la información empírica”. En el proceso de investigación, desde este enfoque, se construye el objeto de estudio durante -y mediante- ese diálogo constante, tensionado y muchas veces contradictorio, entre la experiencia del trabajo de campo y el análisis teórico.

A lo largo del trabajo de campo, intenté ser consciente de los límites y las posibilidades que cada día estaba negociando. Fueron muy pocas las veces que estuve a solas, fuera de espacios públicos, con uno o dos jóvenes y siempre fue en contexto de entrevistas¹³⁵. También evité ir sola a fiestas (por ejemplo, la fiesta de egresados) en las que sabía que los y las jóvenes consumirían sustancias como alcohol u otro tipo de drogas¹³⁶. Respeté la privacidad de los y las jóvenes no introduciendo en esta tesis ni en ningún otro tipo de presentación los nombres para no comprometer su vida personal dejando de lado las situaciones que los

¹³⁵ La mayor parte de las entrevistas realizadas a los jóvenes durante 2008 y 2009 fueron de carácter informal y se realizaron entre clases, en recreos, acompañando a los jóvenes en parte del trayecto que realizan diariamente hacia sus casas, o en encuentros casuales en la Ciudad. Sin embargo, en la tesis se utilizarán algunas entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes en particular, en varios casos dos veces. En una primera tanda de entrevistas se siguió un punteo abierto de preguntas que referían a sus historias de vida y sus prácticas cotidianas; mientras que en la segunda se hacían repreguntas a partir de la relectura conjunta de las entrevistas y análisis de croquis del aula durante la cursada y de fotos que se sacaban en los recreos con cámaras que disponibles a ese fin en la biblioteca. Estas entrevistas pautadas se realizaron fuera de la escuela. Algunas en las plazas cercanas a la escuela, otras en la casa en la que yo me quedaba mientras realicé el trabajo de campo. En la mayoría de los casos los jóvenes pidieron hacerlas de a dos. A pesar de que veníamos trabajando un año juntos, en la primera entrevista, con grabador, las conversaciones no se desarrollaron con la soltura con la que acostumbraban desarrollarse, por eso, en la segunda tanda, en la mayoría de los casos, recurrí nuevamente al cuaderno y la observación, en vez de grabar.

¹³⁶ A la fiesta concurrí con Maximiliano Rúa con quien compartimos parte del trabajo de campo dado que sabía que no iba a haber otros adultos.

exponían. En este sentido, el trabajo de campo expuesto no aclara el momento preciso en que se produjo cada situación observada.

Reconocer mi lugar, mi presencia como investigadora fue central en este proceso de investigación. En este sentido, la etnografía busca hacer visible la presencia de quien investiga e integra esta presencia a la construcción de datos. Tal como lo señala Rockwell: “no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. Es uno que está ahí en ese momento, con lo que le genera —interpretaciones, sensaciones, y angustias — el hecho de estar ahí” (Rockwell, 1987; 7). La autora se refiere a una forma de hacer explícito lo subjetivo e introducirlo como un elemento siempre presente y a ser considerado dentro del diálogo entre los datos recabados en el trabajo de campo y la reflexión y el análisis teórico.

II. La cotidianeidad de la “Belgrano”: ¿Quiénes son las y los jóvenes?

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación¹³⁷, se abren tres orientaciones en el nivel Polimodal de esta escuela: Humanidades y Ciencias Sociales (“HUSOC”), Ciencias Naturales y Exactas (“Naturales”), y Gestión y Economía (“Gestión”). Desde el 2008, se cerró un tercero del turno tarde, por lo que algunos/as estudiantes pasaron a la mañana. Este movimiento era poco común, dado que en general, los alumnos suelen pasar del turno mañana al turno tarde y del turno tarde al turno noche por cuestiones relacionadas con el rendimiento. Pero en este caso, por el cierre de la orientación en Gestión y

¹³⁷ Esta Ley, sancionada en 1993, es producto de la Reforma educativa de la década del 90 implicó la descentralización del sistema nacional de educación (y el consecuente traslado de la responsabilidad de la gestión, administración y financiación de las instituciones educativas a las jurisdicciones locales) y la fragmentación y la polarización de la oferta educativa (Birgin, Dussel y Tiramonti, 2002; Grassi, Hintze y Neufeld; 2001) y el desarrollo de políticas focalizadas para amplios sectores de la población. Respecto a la estructura del sistema educativa implicó la creación de la Escuela General Básica, dividida en tres ciclos de tres años cada uno que sumados al preescolar llevaban la obligatoriedad de la escolarización en la Argentina de 7 a 10 años, y el nivel Polimodal, no obligatorio, de tres años.

Economía, los alumnos del turno tarde “subieron” al turno mañana. Esta distribución de cursos y orientaciones hizo que no hubiera que elegir el curso para hacer trabajo de campo en la tarde, dado que quedaba uno solo curso de orientación “HUSOC”. A la mañana elegí una de las otras dos orientaciones: “Gestión”. Me decidí por esta última porque era la más elegida (tres cursos, contra dos de HUSOC y uno de Naturales) y me parecía interesante ver otra orientación.

Si bien, tanto en el turno mañana como en el turno tarde, la configuración del curso era heterogénea respecto a la procedencia geográfica y las edades de sus estudiantes, esta característica se potenciaba en el turno tarde. La mayoría de los y las jóvenes que no viven en la ciudad, concurren a este turno. La población escolar está conformada centralmente por jóvenes de Los Sarandíes, pero también por muchos “otros” del primer y segundo cordón oeste del Conurbano Bonaerense y de jóvenes de campos y pequeños pueblos aledaños.

Como ya narré, los distintos grupos me aceptaron rápidamente como compañía. Me hacían chistes y me preguntaban sobre mi vida, pero entendiendo que había cierta distancia. Me escribían el cuaderno, pero antes me pedían permiso, o bien que hiciera las actividades escolares con sus grupos. Por ejemplo en las clases de Biología en el laboratorio cuando repartían reactivos me daban uno a mí. En la clase-taller de Orientación Vocacional me pedían que participara a la par. Y también, cuando se “aburrían” en una clase querían que me ponga a charlar con ellos o me sume a alguna broma. En general, traté de minimizar mi participación en las clases porque me interesaba mantener una buena relación con los profesores, que en última instancia eran quienes me permitían presenciarlas¹³⁸. Sí participaba más activamente, cuando los profesores me interpelaban.

Los primeros meses sólo nos veíamos en clases y en recreos. A medida que fue avanzando el trabajo de campo y generamos vínculos de mayor confianza comenzamos a interactuar también fuera de la escuela, algunas veces por casualidad y otras porque me invitaban a participar de algunas salidas y

¹³⁸ Ver apartado anterior.

actividades (por ejemplo, a comprar ropa, a tomar mate a la plaza, a la laguna de Monte, a ver lugares para hacer la Fiesta de Egresados).

Según comentaron profesores y directivos en varias entrevistas al inicio del trabajo de campo, el turno mañana y el turno tarde eran diferentes debido a que los y las jóvenes que concurrían a un turno u a otro también lo eran. Según cuenta una profesora - “más que nada porque hay dos niveles sociales. Muchos vienen del Departamento de Aplicaciones y de familias pudientes de Los Sarandíes en el turno mañana. Entonces se creen dueños de la escuela y a los pobrecitos que vienen de la Ruta 3 o de la 8, de las escuelas de por ahí, que generalmente vienen a la tarde... por eso se ven las clases sociales (...) Esa diferencia empezó a notarse cuando había las mismas orientaciones en los dos turnos (...) Ahora vienen muchos chicos hijos de bolivianos también”.

Al respecto, la directora explicaba que esta distinción tiene que ver con el lugar que ocupa la escuela en la vida de estos jóvenes: “a la mañana vienen los chicos que son de Los Sarandíes, aunque cada vez van más a la privada. Chicos que tienen otra relación con la escuela, la escuela no es lo más importante de su vida (...) pero para los de la tarde es muy importante. No digo lo más, pero es muy importante la escuela (...) Les gusta venir, además ellos están disgregados, entonces la escuela es... vienen los día de paro, se junta afuera y entran, se juntan enfrente de mi casa. Ahí, yo los veo (...) Son incondicionales” comenta haciendo referencia a que estos y estas jóvenes viajan y se quedan en la Ciudad incluso los días de paro”.

También los estudiantes tienen sus ideas formadas respecto de lo que significa ser parte del Turno Mañana o el Turno Tarde: “los de la tarde no se comprometen mucho” me comentan a la primera reunión que asisto del Centro de Estudiantes. “y eso que la pusimos después de las 18:30 para que sea cuando terminan sus horas de clase” En ese momento recuerdo a las chicas que viven en Casares y pienso que llegarían a sus casas a las 9 de la noche con suerte. Mientras estamos en una clase Silvina me comenta: <A la mañana es como que le dan más bola a las cuestiones del conocimiento... tienen más matemática y esas

cosas". Pero en general los comentarios más corrientes tienen que ver con el uso del aula: "Los de la mañana nos dejan toda el aula sucia" "siempre es una mugre esto. Hay que hablar con la preceptora". También suelen contar peleas, por ejemplo, una que se dio a raíz de un partido de vóley en el marco de una actividad realizada por el egreso de la promoción 2007. Quiero resaltar que en los tres años en los que hice el trabajo de campo, nunca me tocó presenciar una situación de agresión entre chicos o chicas de distinto turno. Sí, algunos chistes: "Llego temprano a la escuela y me siento a tomar algo en las mesas que tienen en el kiosko. Es horario de cambio de turno, por lo que hay chicos de la tarde dando vueltas porque salieron de educación física y chicos de la mañana que están saliendo de sus clases. Ana sube las escaleras y saluda a un grupo de chicas de la mañana ¡vende patria! Les dice riéndose. ¡Callate vos! ¡Pasate a la mañana si querés!" Le dicen mientras ella se sienta". Esta conversación se da con dos chicas que habían sido sus compañeras y cambiaron de turno porque hicieron un cambio de orientación, de sociales a naturales.

Este tipo de situaciones es muy común y tiene que ver con que fuera de la escuela muchos son amigos. Viven cerca, son primos o tíos, fueron juntos a la primaria, van al mismo gimnasio y salen a los mismos boliches y bares. La división, por fuera de la escuela, se vuelve muy difusa. Tanto Ana como Silvina cuentan que con Marisa y Sol se juntan a tomar mate en la plaza todos los jueves. "Es el mejor día de la semana porque nos juntamos todas y charlamos (...) de las cosas que nos preocupan, de lo que nos pasa... lo que uno hace con los verdaderos amigos". Antes eran compañeras de curso, pero las chicas repitieron y se pasaron a la mañana.

Los cursos en los que realicé el trabajo de campo estaban conformados por una mayoría de mujeres y un grupo reducido de varones: 19 mujeres y 6 varones (TT HUSOC); 23 mujeres y 3 varones (TT HUSOC); 10 varones y 13 mujeres (TM Gestión); 7 varones y 23 mujeres (TM Gestión)¹³⁹. Como los demás cursos que

¹³⁹ Durante el primer año de trabajo de campo, me llamó la atención que hubiera un curso en el que todas las alumnas eran mujeres. Siempre me pregunté si esto estaría relacionado con que la escuela técnica del distrito está ubicada a unas diez cuadras de la Belgrano. Según las entrevistas

observé en esta escuela, de acuerdo a la materia y a los diferentes docentes el curso variaba la forma de comportarse entre ellos, de sentarse, de utilizar los materiales y las formas de conducirse hacia los docentes¹⁴⁰.

En términos generales, retomando los registros de campo de los distintos años y cursos, no podría sostenerse que hubiese una gran diferencia entre los distintos turnos, años y orientaciones respecto a cómo se desarrollaba el día en la escuela. La mayor parte de los chicos y chicas entran al aula cuando suena el timbre. Cuando entran los profesores todavía faltan algunos. A medida que van llegando y ocupando sus lugares (no suelen cambiar mucho de lugar) hacen comentarios en voz alta relativos al recreo. “Entra Paula y dicen <qué olor a cigarro>”. Algún que otro estudiante se acerca al profesor y le hace alguna consulta mientras este acomoda sus cosas y/o llena los libros. “Germán se para al lado del profesor y empieza a mirar las notas del trabajo que el profesor está por repartir. Se ponen a charlar.”

Después de algunos minutos comienzan las clases. Se suelen hacer resúmenes de lo visto anteriormente a cargo del docente, quien recupera comentarios de los estudiantes, que muchas veces aprovechan la circunstancia para hacerse chistes entre ellos, y cuando la relación con el profesor lo permite, también le hacen algún chiste: “Hacen un resumen de la clase anterior sobre Derecho del Trabajo. En el pizarrón hay una referencia al Día del Profesor, que

que realicé, la Técnica es una escuela unos diez años más antigua y creada en circunstancias similares a la escuela en la que hice el presente trabajo de campo. En las observaciones que realicé recorriendo la ciudad, muy pocas chicas usaban el típico guardapolvo azul de la Técnica y tampoco vi muchas jóvenes entrando y saliendo del establecimiento. Respecto al color del guardapolvo, las demás escuelas secundarias usan guardapolvo blanco, salvo los varones de la Belgrano que, a diferencia del blanco de sus compañeras, usan el mismo azul que los y las estudiantes de la técnica (Reconstruido a partir de entrevistas y registros). “Según la normativa histórica en las escuelas normales (...) van de guardapolvo blanco, pero yo tuve una negociación histórica, desde los orígenes de la escuela, que podían llevar guardapolvo azul. En ese proceso en el colegio se quedó que los varones azules, las mujeres blanco, pero entonces a mí me agarró un no sé qué... en el proceso de negociación. Viste que los chicos van defendiendo los derechos... (...) Los chicos empezaron que no, querían avanzar, que no querían el guardapolvo. Bueno, hagamos consenso. Trabajemos en el colegio, convivencia y estructura, aflojando un poco, sin liberar del todo, ¿viste? Por eso se flexibilizó el tema guardapolvo: las remeras con el logo” explica María Julia.

¹⁴⁰ Según Etelvina Sandoval, esta es una parte importante de la vida escolar, conocer y adaptarse a esas diferencias (Sandoval, 1998).

justamente se conmemora haciendo alusión a la vida de Belgrano. Cuando borra el pizarrón le dicen que es una falta de respeto a La Belgrano. Aunque pide silencio las chicas siguen su charla en un volumen menor. A medida que se avanza en el repaso, se van callando todos. Hablan sobre la forma en que se garantiza el Derecho al Trabajo en la Constitución Nacional. Algunos chicos parecen dispersos”.

Es común que estudiantes y adultos entren y salgan de las aulas durante las horas de clase: puede ser una preceptora para dictar algo o a retirar a algún estudiante, estudiantes que piden permiso para ir al baño o que vienen a devolver o a pedir materiales o a anunciar algún evento, los delegados o los miembros del Centro de Estudiantes por reuniones o las integrantes del Equipo de Orientación Escolar, entre las circunstancias más habituales. En este caso “Entra Germán, habla con el profe y se vuelve a ir. No noté en qué momento salió. El profesor trata de volver a la clase preguntando si escucharon sobre las paritarias de la semana anterior. La mitad del curso mantiene conversaciones paralelas, el grupo de varones que tengo alrededor charla de autos. En algún momento que no registré y volvió Germán. Me doy cuenta porque el profesor interrumpe lo que está diciendo para llamarle la atención porque habla. Lucas dice <ya descubrí para que se usa el botoncito de acá> parece estar hablando de un mp3 que tiene en la mano. Comen grisines. Germán se vuelve a parar. <Andá a sentarte Germán>. <Tiene problemas en la familia, profe. Déjelo expresarse>. <Andá> le dice. <¿No te tenés que ir a antes para la facultad? Lucas ¿cuál es tu dilema?>”. Esta “convivencia” pacífica de “temas la clase” (tanto en lo referido a la planificación como a su relación con cuestiones de actualidad) con otro tipo de comentarios relativos a sus vidas o a objetos que no tienen nada que ver con la clase, en general es permitida por los profes en tres momentos: mientras se recupera la clase anterior, mientras se ponen en común los trabajos prácticos o en los momentos en los que los y las jóvenes se encuentran realizando trabajos en sus carpetas. Este tipo de comentarios son limitados, y muchas veces inexistentes, cuando los profesores “explican temas nuevos”, cuando los estudiantes exponen alguna monografía o

trabajo de investigación y cuando están trabajando en orientación vocacional sobre algún tema que compromete los sentimientos de sus compañeros¹⁴¹.

“El profesor comienza con la actividad del día. Pide que saquen una fotocopia y empieza a leer. Algunos siguen la lectura, otros escuchan y otros parecen estar haciendo otras cosas. Van rotando los que leen. El profesor pide varias veces silencio. <¡Pero!, me dice a mí, ¡Usted tiene que ver todo lo que tenemos que luchar!>”. Los momentos de lectura colectiva también tienden a ser momentos de esparcimiento para algunos. En general para los que no tienen las fotocopias (o no las sacan de sus mochilas), que suele coincidir con quienes no gustan de la materia o de las clases de un profesor. “Algunos tienen el material otros nos, algunos lo comparten, otros no quieren (en la mayoría de los casos a modo de juego). Aún no termina la lectura y algunos comienzan a cambiarse de lugares, con la excusa de compartir los materiales, haciendo bastante ruido. La situación me inquieta hasta a mí. El profesor amenaza a un par de estudiantes diciendo que les va a poner amonestaciones si siguen molestando. Lo están cargando a Lucas, diciendo que tiene aspecto de *emo*¹⁴² y que no saben qué trabajo puede conseguir así, con ese aspecto físico. <Nunca vi uno en una empresa>. Varias veces le gritan a otro chico gendarme. El profesor aprovecha la situación y vuelve al tema de la clase, los derechos de los trabajadores. Discuten sobre cómo condiciona la apariencia para buscar trabajo. <¿En qué estábamos?> Pregunta el profesor <ah sí> y vuelve a una cuestión más teórica sobre la flexibilización laboral y las pasantías. Casi instantáneamente las chicas que están en la fila de al lado se ponen a hablar de ropa, de camperas. Germán empieza <ya me quiero ir>, le da curiosidad qué escribo y viene a ver. Hablan de tatuajes, de piercing <estos adolescentes que hacen cosas raras>. <Qué tiene de malo un tatuaje. Últimamente, me enteré que en el sistema de salud te rechazan, no podés trabajar si tenés tatuajes>. Está actividad continúa hasta que el profesor dice

¹⁴¹ Sobre este punto específicamente se avanzará más adelante en el presente capítulo.

¹⁴² Durante el trabajo de campo en varias ocasiones caracterizaban a otros jóvenes como emos o floggers. Pregunté qué caracterizaba a unos y a otros: “los emos se visten todos de negro, se maquillan y como que están todo el tiempo deprimidos. Los Floggers son los que se juntan en Palermo y en el Abasto. Bailan electro y se visten con chupines de colores fuertes” me cuenta Susana mientras Javier y Pablo me dicen, “daleee, ¿no sabés? No te creo”.

<Faltan 5 minutos comiencen a guardar>. Carlitos, al que le dicen gendarme, habla con otros de una cena secreta a la que están invitados. Juntan las cosas y se van”. Esta cuestión de atraer a los estudiantes hacia los contenidos a partir de hablar de experiencias cotidianas es algo bastante habitual¹⁴³.

Pero no es exclusividad de los/as profesores. Los estudiantes también hacen referencias a saberes y vivencias en las clases (Rúa, 2015), muchas veces, aprovechando para hacerse chistes entre ellos. Una tarde en el laboratorio, en la clase de Biología, hicieron una experiencia con claras de huevo y ácido. Luego del experimento, la profesora comienza la explicación. “Se acuerdan que lo vieron en química...” “Nooo, no lo vimos” responden al unísono y se ríen (la tuvieron a ella). Mientras la profesora explica pide: “tomen nota: Determinación del ph...” la interrumpen señalando a Facu: <¿qué pasa si Facu chupa la cinta profe?!> Los mira, no contesta y reanuda la explicación remarcando la diferencia entre el ácido cítrico y ácido nítrico. <¿Qué queremos probar?> pregunta. Contestan y sigue el dictado. Damián pregunta: ¿Qué pasa si una gallina toma vinagre? La profesora dice: ¿qué pasa con los seres vivos? Conclusión: los ácidos provocan la destrucción de las proteínas. Hacen que pierda la estructura terciaria (albumina) y deja de cumplir sus funciones. En nuestro cuerpo, dice la profesora, también hay albuminas, tarea: ¿Cuál es la su función en nuestra sangre? Comienzan a guardar. Mientras salen del aula escucho a Leonardo y Tomás que hablan entre ellos. Uno le dice al otro: ¡¡no condimento la ensalada ni loco con vinagre!! <Dale Hippiie> le contesta el otro. <Callate flogger y pasá al pizarrón a ver si levantás nota>. <Yo ya sé que no como más vinagre, pero no paso al pizarrón porque no tengo ni idea de qué es y cómo se hace una tabla de esas”.

Según mis registros, el trabajo en grupo es una instancia que aprovechan más para charlar entre ellos sobre cuestiones cotidianas que les interesan, les divierten o les preocupan más que para hacer las actividades que sus docentes les proponen. Aunque muchas veces, incluso los docentes dejan planteados

¹⁴³ Especialmente, en el ECI de HUSOC, Cognitiva que los estudiantes llaman “Orientación Vocacional” o la “Materia de Santiago”. Es la “estrategia” preferida del docente. Sobre esto se avanzará en el próximo apartado.

“temas” que no están relacionados con el “contenido” de la clase y son retomados por los y las jóvenes en el momento del trabajo en grupos. En general, mientras los demás charlan, uno hace el trabajo y después se lo dicta al resto del grupo. “Luego de la presentación de la clase del día, reparten libros para hacer trabajo en grupo. El profesor aprovecha el momento para preguntarle a los chicos qué piensan de una charla de orientación vocacional que se desarrolló la semana anterior. <¿Les gustó la charla?> <No se entendía nada.> <Hay cursos universitarios que son gratuitos.> <Abran en la página 128>. Carina agrega un banco y se sientan en una mesa grande que ya estaba armada. El profesor empieza a dictar las consignas y se va haciendo silencio de a poco. Para hacer el trabajo también se suma Fran a la mesa. La mayoría están ubicados siguiendo la misma distribución que en las otras clases. Los chicos hablan de las faltas que tienen (me llama la atención que son bastante menos que las que tienen los de la tarde para la misma época del año). Fran no se saca nunca los auriculares. Ni en este grupo ni en los otros parecerían estar trabajando. Cada grupo va charlando de diferentes cosas. De pronto, casi al mismo tiempo en todos los grupos, una persona empieza a dictar (Carina; Carlitos; Elena; Facu) y el resto copian. El nivel de ruido empieza a bajar. El profesor se sienta en el escritorio y empieza a llenar papeles. El profesor pide prestada una calculadora y el grupo de al lado se la da. Todos utilizan el mismo libro traído de la biblioteca (Dice gentileza del Gobierno Nacional). Lo que los chicos dictan es más o menos lo mismo que el profesor explicó la clase anterior. Mientras copian, alternan el dictado con charlas sobre lo que hicieron el fin de semana. Una vez completados los libros de clase, el profesor se acerca a los grupos. A los que encuentra charlando, les pide que trabajen, pero él también se queda un rato charlando. <Faltan dos meses>. <Hice un pacto con ellos, voy a tener en cuenta esto cuando ponga las notas>. Pregunto cuál y me responden haciendo un chiste remitiendo a los Simpson que no entiendo. Alejandro, se va diciendo <aquellos dos siguen sin trabajar>.”

Como planteamos con anterioridad, la diferencia entre los cursos del turno mañana y el turno tarde es difícil de determinar a primera vista. Más bien, la

dinámica varía en función de la relación que el curso establece con cada profesor en particular¹⁴⁴.

En las notas de campo se observa que en el aula se solían sentarse en los mismos lugares, a pesar de que ningún docente lo pidiese. Según los y las estudiantes, se armaban por afinidad y se sostenían por costumbre. “No sé, al principio porque te estás conociendo, y eso, te parece que va... después ya nos quedamos así, qué se yo porqué”. En general, se sentaban con quienes habían compartido la Educación General Básica (EGB), y en el caso de quienes vivían fuera de Los Sarandíes, solían hacerlo con sus compañeros de viaje (aunque en estos últimos casos estas dos características solían coincidir). Esto es llamativo, porque en muchos casos, en sus escuelas anteriores no eran “tan amigos”, incluso siendo vecinos. Esto coincide con que, cuando relatan lo que hacen fuera de la escuela, sus grupos son otros, incluso cuando mencionan compañeros del curso suelen no coincidir con quienes se sientan durante las clases. Durante los recreos y la “vuelta a casa” esos cambios de grupo comenzaban a observarse.

Es importante señalar que estos grupos no evocaban divisiones de clase social que se reflejaran en usos del lenguaje, consumos culturales y/o acciones específicas de los alumnos. Por el contrario, estaban integrados por estudiantes de trayectorias muy disímiles, pero esta heterogeneidad de trayectorias sólo era perceptible en las clases de Orientación Vocacional (en las que se hablaba mucho de sus experiencias y expectativas) o en lo relatado sobre sus vidas en las entrevistas, es decir en *el plano de lo dicho, de lo proyectado*¹⁴⁵. En lo que respecta a los registros, parecía ser que los grupos se mantenían por la forma de “comportarse” en clase. En general los más inquietos se sentaban juntos, los “más callados”, los “más chistosos”, los más “tragas”, los más “vagos”.

Si bien se hacían chistes sobre su aspecto físico y distintos consumos culturales, éstos iban cambiando semana a semana y no generaban ningún tipo

¹⁴⁴ A esto último le dedicaban largas conversaciones, incluso fue motivo de reflexión en las entrevistas.

¹⁴⁵ Sobre estas cuestiones se avanzará más adelante.

de distancia entre ellos. Las mayores diferencias que ellos mismos marcaban y sostenían a lo largo del tiempo, sobre lo que pensaban de unos y otros, eran las que tenían que ver con cómo encaraban el trabajo en la escuela, y cómo abordaban las relaciones con otros, ya sea en relación al noviazgo, a la amistad o a la familia¹⁴⁶. En ese sentido, *el curso* como unidad a partir de la cual los y las jóvenes se sentían identificados e interpelados, sólo funcionaba al interior del aula y en algunos casos al interior de la escuela. En entrevistas con el equipo de orientación escolar nos comentaron que habían hecho una sistematización de los estudiantes repitentes “ahora notamos que muchos chicos, justamente hacen cosas para no perderse de su grupo de pares, eso me llama poderosamente la atención, teniendo alguna materia para rendir, no se presentaban y lo hacían para mantener el grupo de pares, (...) no lo veían como un año de pérdida”¹⁴⁷.

Acompañar a los estudiantes en su “salida” luego de la jornada escolar, para mí resultó en una verdadera “salida de la escuela”. A partir de estos recorridos se me abrió la posibilidad de participar en algunas actividades por fuera de la escuela. De esta forma, los y las jóvenes comenzaron a mostrarme a Los

¹⁴⁶ Por ejemplo, en el caso de Paula y Ludmila es central para que sean amigas como piensan sus relaciones con los demás. Estas dos chicas viven en un pueblo cercano, a dos cuadras una de otra y a la vuelta de la casa de una de ellas vive una tercera que no es considerada “tan amiga”. Son “tan tan amigas que piensan igual”, dicen. Terminaron de hacerse amigas porque una la defendió a la otra cuando una de las chicas del grupo (que ya no es del grupo) le quiso robar el novio a la otra. A lo largo de la entrevista las chicas hacen muchos comentarios respecto a los diferentes novios que tuvieron y a cómo sus compañeros y compañeras salen o dejan de salir con otros, parece ser un tema del que les divierte mucho hablar. A lo largo de la entrevista la pregunta “lo cuento yo o lo contás vos” es recurrente. No quisieron hacer la entrevista solas “yo a ella le puedo decir cualquier cosa, y ella a mí (...) sabemos que, aunque no nos guste la otra lo está diciendo para nuestro bien, siempre entendemos eso”. Me van contando cómo es su relación con los chicos de los Sarandíes y de ruta 3. Con algunos se llevan mejor que con otros, pero les cuesta decir que son amigos porque cuando traen otra gente de Los Sarandíes se sienten incómodas, “en la calle nos decimos hola y ya está, pero en la escuela nos llevamos bien”. El celular es algo importante para ellas, “por suerte Ludmila tiene desde los 15”. Les gusta ir a los sarandíes porque ahí está todo entre otras cosas los cybers. Ambas se encargan de su casa y sus hermanos menores. La mamá de una de ellas murió (ella se enteró de que su mamá murió dos años después, cuestión que conto llorando en una clase de orientación vocacional), pero desde mucho tiempo antes vivían solos con su papá, que es electricista en los countries que hay cerca. El sábado va su casa su novio que es de Catán y se queda en su casa (tener novios en otros pueblos o ciudades que van a pasar el fin de semana a la casa de las chicas es bastante común). Este grupo está integrado por cuatro chicas más Daiana, Yanina, Carlina y Nahiara. Todas están “muyyy de novio” por lo que “no salen tanto como antes” (eso sería primeo y segundo año). Las últimas dos más periféricas aún, Carlina “es rara y muy tímida”; Nahiara se fue a vivir con el novio porque quedó embarazada y desde que dejó la escuela saben poco y nada de ella.

¹⁴⁷ La idea de “perder” el tiempo se discutirá en el próximo capítulo.

Sarandíes. Y a partir de estos recorridos por la Ciudad, conocí a jóvenes y adultos que no participaban de la cotidianeidad escolar, a sus ámbitos familiares, vecinos, compañeros y compañeras de trabajo, otros espacios de formación y recreación. Merendé con algunas de las chicas en los cafés que estaban alrededor de la plaza al año siguiente de su egreso, pero nunca coincidí en estos lugares con ninguno ni ninguna mientras estaban en la escuela. Sí me los encontraba en los supermercados, en las plazas tomando mate (una de sus actividades más corrientes en horarios fuera del escolar), en los cybers en los que me mostraban sus fotologs¹⁴⁸ y cómo chateaban por *messenger* con personas que conocían y otras que no vivían en Los Sarandíes.

Los y las jóvenes habitaban la ciudad. Llevaban a sus hermanos menores a la escuela, a catecismo, a danzas. Salían a andar en bici. Salían a probarse y comprar ropa (especialmente con las jóvenes en los momentos cercanos a la fiesta de egresados) y telas (también me enteré de las habilidades de varias modistas de la zona). En estos recorridos siempre era mencionado el gimnasio y la comida con sus detractoras y sus defensoras.

Las familias, que sólo había observado a distancia, en Actos y citaciones (9 de julio, entrega de planes, entrega de medallas), siguieron estando fuera de mi alcance. En general, los y las jóvenes veían pasar a miembros de su familia (más de los que asistían a la escuela por distintos motivos) pero nunca atinaron a presentármelos, ni yo les pedí que lo hicieran. Sin embargo, siempre estuvieron muy presentes en el ECI y en las entrevistas que realicé¹⁴⁹.

Así transcurría la vida cotidiana de los y las jóvenes que estaban cursando su último año de escuela secundaria. Hasta aquí describí dinámicas recurrentes en la vida cotidiana de los/as jóvenes, pero casi ninguna parecería hacer referencia a la especificidad del último año. Preferí poner el foco en las similitudes entre los cursos más que en las diferencias, por varios motivos. Principalmente,

¹⁴⁸ Aún no pasaron diez años de esto, pero, aunque parezca increíble, el facebook aún no era popular y los jóvenes construían sus fotologs para contar lo que hacían los fines de semana, subir sus fotos y conocer a otras personas.

¹⁴⁹ Se profundizará en el próximo capítulo.

porque no eran muchas, también para resguardar la identidad de los sujetos. Políticamente, porque creo que las diferencias marcadas entre los turnos y orientaciones estaban asociadas a tipificaciones que alentaban procesos de estigmatización¹⁵⁰ que no querría alimentar y no son foco de esta tesis¹⁵¹.

Mientras compartía las actividades con ellos y, aún más, mientras revisaba los registros, comencé a notar que en los cuatro cursos observados había algunas cuestiones que volvían particular al último año de cursada de la escuela secundaria en relación a otros años. A medida que avanzaban los días había temáticas que eran constantes: a principio de año, los buzos/camperas, la Bandera y el viaje a Bariloche (que la mayoría no lograron hacer) eran temas de los que parecía que no se podía dejar de hablar. A excepción de la Fiesta de Egresados que fue tema de interés y de discusiones a lo largo de todo el año, hacia septiembre, las faltas, las previas y las universidades se transformaron en temas ineludibles. Sobre este punto avanzaremos en el próximo apartado.

¹⁵⁰ “Pareciera que el Normal siempre fue más ordenado, más tranquilo y había una rivalidad terrible con los del comercial ¿no? (...) a la mañana quienes iban, quienes van... los chicos que por ahí son de Los Sarandíes, que son los que por ahí van cada vez más a la privada, que tienen otra relación con la escuela, la escuela no es lo más importante de su vida (...) pero lo de la tarde es muy importante, no digo lo más, pero es muy importante la escuela. Les gusta venir, además ellos están disgregados entonces la escuela es...vienen los días de paro, se junta afuera y entran, se juntan enfrente de mi casa, ahí, yo los veo. Son incondicionales. Yo tengo que organizar algo que, bueno, yo ya ni trato directamente, pero siempre fue con los de la tarde...” decía María Julia.

¹⁵¹ Los comentarios que, en entrevistas a los docentes, privilegiaban a los alumnos de Los Sarandíes por sobre los otros, se diluían completamente en la práctica. En relación a los jóvenes, si bien en términos de los planteos de Levinson no encontré un discurso de la igualdad, sí encontré un discurso de la unión (Levinson: 2002, 24). Creo que esto era muy positivo a la hora de pensar las construcciones sobre el futuro que construía cada estudiante. Aún cuando algunos formaban grupos de amigos y a veces hacían comentarios desdeñosos respecto a otros compañeros, esto se contrarrestaba en la práctica. El curso era estructurante de las relaciones en la escuela, pero no por fuera de la misma.

III. El último año de la escuela secundaria: organizando el *futuro* entre buzos, banderas, fiestas y cursos de ingreso

Uno de los primeros días de trabajo de campo, en la puerta de la escuela, Leonardo (uno de los estudiantes) me va señalando uno a uno a qué curso y turno pertenecían los chicos y chicas del último año, dado que se distinguían entre sí y del resto de la escuela por sus buzos o camperas de egresados. Estábamos en Junio y sólo dos cursos (de los seis) aún no lo tenían¹⁵². Este hecho que al principio del trabajo de campo me pareció una cuestión banal, pero útil para identificar quiénes eran “mis estudiantes”, empezó a captar mi interés a medida que avanzó la escritura de la tesis. Al leer las notas de campo y los registros que la sustentan, noté la cantidad de veces que escribí *deja vú*¹⁵³: la selección de buzos, la bandera, la fiesta de egresados, las “faltas”, las “previas” eran temas recurrentes en todos los cursos que transitaban su último año de escolarización, y la verdad es que, al igual que durante mi cursada de la escuela secundaria, me resultaba bastante aburrido y me costaba encontrarle sentido dedicarles tanto tiempo y esfuerzo.

A pesar de que los cursos cambiaban, la selección de buzos y la realización de la bandera del curso implicaban prácticamente las mismas actividades: múltiples diseños, averiguaciones de precios y votaciones. Lo mismo sucedía

¹⁵² Uno era el de ellos. Habían salido mal impresos y decidieron devolverlos (al principio algunos se los querían quedar así y se debatió si se devolvían sólo los de los que no querían esperar porque la falla era poco perceptible. Finalmente, el 7 de junio llegaban a la casa de Ana a las 10 de la mañana, quien los llevaría a la escuela. <Te quedás ahí. Ni te movés para ir al baño> le decían sus compañeros.

¹⁵³ Quiero aclarar que soy docente de escuela secundaria en materias de los dos últimos años. La primera situación (Gluckman, 1968) observable de este tipo es la selección del lugar y la empresa con la que se realiza el viaje de Egresados. Creo que es una de las que más huellas perdurables deja de la relación entre estudiantes. Una cuestión interesante para seguir indagando es que año a año se instalan “nuevos rituales” en el “último” año de la escuela secundaria: UPDC (Último primer día de clases); UUDVI (Último último día de clases antes de las vacaciones de invierno); UPDVI (Último último día de clases antes de las vacaciones de invierno); UDP (Último día de la primavera). Podríamos avanzar en unas cuantas siglas más con las que los y las docentes nos encontramos cada año. Estas situaciones, al igual que las que se describen en este apartado, implican organizar comida (en muchos casos incluye alcohol), vestuarios, lugares de reunión, decoración del aula; fuegos artificiales, batucadas, música, etc.

respecto de la elección del lugar en el que se haría “la Fiesta de Egresados”. Estas situaciones implicaban a su vez un sinfín de situaciones y *prácticas pantalla* (Lahire, 2006): juntar “plata”¹⁵⁴, realizar bingos, realizar fiestas en “boliches” (en las que se “quedaban con la barra”), vender tortas, ente otras. Es un año que implica “mucho esfuerzo” de *organización* por parte del curso: aprender a negociar, a convencer, a incluirse en las decisiones, a “ponerse las pilas”. Estas situaciones son catalogadas por los y las estudiantes como “difíciles”.

El caso del buzo, tiene uno de sus mayores inconvenientes en 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. Las votaciones para decidir dónde encargarlo no son tan complicadas, <se compra el de mejor presupuesto y listo> [en los registros de campo son muy pocos los que plantean el “problema de la calidad”] dice Kari. “Pero también genera algunas indecisiones en el plano personal. Por ejemplo, a Lucas 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>. Se para y se va a pedirle la carpeta de Sistema Tributario a Laura”. En situaciones similares algunos estudiantes que repitieron y están en segundo de Polimodal mientras sus compañeros pasaron de año, también se hacen el buzo, tanto en el caso en que hayan elegido hacer, o no, el viaje de egresados¹⁵⁵, a pesar de no haber egresado.

¹⁵⁴ En los cursos se definían días y montos en los que se hacían aportes que se guardaban (en todos los casos) en la casa de una de las chicas tenía junto con una planilla en la que se iban anotando los ingresos. Por ejemplo, en uno de los cursos dos pesos cada lunes por estudiante, en otro cincuenta centavos lunes, miércoles y viernes. Cada tanto se pasaba informe de cuanta plata habían juntado y quienes “debían”. Esta plata no era utilizada para nada más que pagar cosas para la fiesta: el salón, el dj, la decoración del salón, comida o bebida. Nunca se planteó usarla, por ejemplo, para comprar premios para los bingos. Ese otro tipo de actividades implicaban conseguir los recursos (por ejemplo, pidiendo donaciones) o hacer “aportes extras”.

¹⁵⁵ Entra Romi [la preceptora] y pregunta quiénes van al viaje de egresados... algunos pocos responden (casi todas chicas). Lucía dice, <Hay que llevar 1000 1500 pesos>. ¿A qué van? ¿A gastar? ¿Van a comprar Chocolate? Este “grupo” es parte de los cursos observados durante el turno mañana. El dos de septiembre, se van a Bariloche “con la Técnica y algunos de Mendoza”.

Otra cuestión que me sorprendió en comparación con mi propia experiencia de estudiante de secundaria es la realización de la bandera. Los y las estudiantes llevan varias propuestas entre las que se vota cuál quedará (yo registré sólo una en la cual cada chico 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 al interior de cada curso. Una vez elegida la bandera sucede algo que es novedoso para mí: no piensan quién dibuja mejor y qué materiales van a tener que usar. El curso completo está de acuerdo en que la bandera la haga el primo de Ileana, que es tatuador y, entre otras cosas, hace banderas de egresados. Pregunto y en los demás cursos también las mandan a hacer.

En todos los casos se discutía sobre lo que les gustaba, lo que los representaba más, los esfuerzos que implicaba y los resultados a los que llevaría todo ese esfuerzo. Se daban discusiones en pequeños “grupos” que después se llevaban al curso en general, o viceversa. Los “grupos” variaban en cada caso. “Mientras charlo con 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>”. 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 amigas y amigos se armaban y desarmaban en el momento de “organizar” pero después se recomponían rápidamente, no obstante, entre quienes no eran amigos o amigas, estas discusiones podían ocasionar que por semanas algunos no se hablen entre sí.

El momento de colgar la bandera también es un momento importante. Las cuelgan de las barandas de las escaleras que dan al patio interno de la escuela.

De los cuatro cursos observados no llegan a diez los estudiantes que hacen su viaje de egresados. No hay ningún curso que se haya ido entero. Me llamó la atención los dos años porque no juntaban a los chicos de que sí tenían la posibilidad de pagarse el viaje en un sólo grupo. Nunca nadie me pudo responder. Es habitual que cada diez o doce estudiantes las compañías de viajes de egresados den un “viaje liberado”, de esta forma nunca llegaban a ningún liberado.

Se ven desde el kiosko, la fotocopidora y la entrada de la escuela. El primer día de “exposición” se quedan cerca de sus banderas porque de los otros cursos se acercan a verla y a modo de adivinanza tratan de identificar a los y las integrantes de los cursos.

Después de las vacaciones de invierno se intensifican los debates en los cursos respecto a la entrega de medallas y la fiesta de egresados. “En el curso un pequeño comentario se transforma en una afirmación general: <No alcanza la plata para alquilar nada. Después de la entrega de medallas, harán una cena y después irán a otra fiesta. <Nuestro curso tiene que tener su fiesta... no podemos ir a la de otro. ¡¡¡Pongámonos las pilas che!!!>”.

Ya a fines de septiembre, empiezan a realizarse cada vez más actividades. En un cambio de hora, mientras esperan que llegue el profesor, repasan una secuencia de actividades en las que se podrían vender rifas: <en la fiesta del 17 de octubre, podríamos hacer un Bingo y folklore, tipo peña> dice Yani, <el 22 y 23 es la Feria de Ciencias, si nos organizamos bien ahí va a haber mucha gente>, <también está lo del Rotary> dice alguna otra haciendo alusión a “Decidiendo tu Futuro”.

A continuación, transcribo parte de un registro de campo de una conversación durante una hora libre (de las 14:30 a las 15:30) de inicios de Noviembre.

“Es un día agradable. Estamos sentados en un jardín que tiene la escuela alrededor. La brisa que mueve las ramas de los árboles hacen que no podamos decidir si sentarnos al sol o la sombra, porque las sombras se mueven todo el tiempo. En función de esto, por lo menos es lo que dicen, se paran y se cambian de lugar a cada rato. Hay un cerco de enredadera que separa la escuela de la vereda. Hay flores y abejas. Hay varios grupitos más o menos dispersos alrededor del mástil. Silvina está en el centro. Los chicos charlan sobre un bingo que van a hacer el sábado 15 para seguir juntando plata para la fiesta. Hace 10 minutos que Sil intenta sumar al resto a la conversación acerca del bingo. Pocos charlan entre

sí (los que están sentados más lejos), el resto está callado, pero de todas formas me da la sensación de que no la escuchan. Cintia y Ludmila se van. Tomás se va con Caro y Leonardo... vuelve Cintia y habla con Facu, preguntan por Nati. <¿No van a hacer nada?> Preguntan Silvina. Me mira y me dice <no aportan>. Ileana hace chistes sobre un chupín que tiene puesto un compañero. Silvina y Marina insisten en que necesitan plata: <Además, tenemos que pedir permiso para el alcohol> dicen. Al lado hay otro curso que juega al vóley con una preceptora, por lo que se escuchan los gritos y risas. Nati dice <el jueves 18 de diciembre es matemáticas>. Marina y Nati preguntan que van a hacer con los padres y el alcohol. Ileana dice <yo con gaseosa ya me pongo alegre...> Nati dice <terminamos de rendir y todos a mi fiesta porque es mi cumple...> <¿Por qué no vamos a comer y nos vamos a bailar y listo?> dice alguien que no logro identificar. <Me roban las ideas> le responde alguien más del otro lado del mástil. Le dicen a Facu: <¿y si lo hacemos en tu campo?> <Hace mucho calor.... > responde él acercándose. Cuando llega hasta donde están Nati y Caro se ponen a hablar de zapatillas <Camino todo el día>, dice y mira cómo ellas hacen un cartel para promocionar el bingo. La preceptora dice <no se queden sólo con el bingo, hagan un buffet. Así juntan unos 1200/1500 pesos. La comida da plata, pizza casera... cerveza para los mayores...>. Facu y Tamy se apartan y se ponen a escuchar música. Mencionan a dos personas que donarían lechones para la fiesta, uno sería un profesor. No logro escuchar porque en ese momento me alejé para acordar una entrevista con Tamy. Tomás vuelve a contar contento que le van a regalar un 147 beige. <Traigamos gaseosas> dice Silvina, <pero que sean Coca> responde Facu. Empieza a darse una discusión sobre lo rico, lo caro, lo barato imposible de registrar. Todos gritan al mismo tiempo. Le tiran cosas a Facu, que dice, <¡para! ¡No ves que estoy hablando con mi amiga!> Nati dice: <si no otra vez en mi casa... La invitamos a Mercedes> me miran y se ríen. Tomás dice <para mí que no vamos a ganar. El SUM no nos lo dan [Una de las primeras opciones había sido hacer la fiesta en el SUM de la escuela]. ¿Quiénes van a hablar con Malena? ¿Silvina, Tomás, Leonardo, Pedro?>. Tamy dice >otra idea hay que pensar porque nos puede salir mal...>

Entran al aula Silvina, Carla y Lucía hablando de un accidente que hubo en la ruta. Inmediatamente cambian de tema y siguen hablando sobre la finalización de clases: “Terminan el 1 de diciembre. Las escuelas son re desorganizadas, menos esta escuela” dice una de las chicas mientras explica que sus amigas que van a otras escuelas aún no lo saben. Además, la escuela organiza una “recreación” a modo de despedida el viernes anterior a la entrega de medallas 3. <El año pasado le pegaron a uno. Este año no va a haber campeonato para que no sea competitivo: ping pong, música y vóley. Darío dice <yo voy a estar en prueba>. En simultáneo a esta conversación, Paula y Carlina le piden al profesor si no pueden volver a salir y tener la clase en el jardín “al solcito... nos vamos a portar bien, total sólo tenemos que escuchar las exposiciones hoy”. En el camino y mientras se acomodan entre la exposición de los distintos grupos “el tema” sigue siendo la Fiesta de Egresados y la entrega de medalla. <¿Dónde ponemos la bandera?> <Los chicos que vengan con camisa, eh...>.”

Tal como en el extracto anterior, los profesores “prestaban” de vez en cuando algún rato de las clases para realizar las discusiones o votaciones, pasar algún aviso, entre otras prácticas relacionadas con la “organización”, pero en general estas cuestiones se resolvían en horas libres, dado que demandaban bastante tiempo. También es muy común escuchar comentarios que tiene que ver con empezar a armar la fiesta en las entradas y salidas de la escuela y del recreo: “podemos organizar un bingo”, “hay que hacer una canasta y una torta para rifar”, “hay que pensar en un dj, la música te levanta la fiesta”. En el caso en el que hubiera adultos presentes, no se abstenían de realizar algún tipo de comentario que escuchaban y podían tomar o no.

Otra de los “temas” en los que invertía bastante tiempo de conversación era la enumeración de las “faltas”, lo que también implicaba calcular cuántos meses de clases restaban y por tanto cuántas inasistencias podían utilizar, en función de las evaluaciones, las materias bajas y las actividades que realizan por fuera de la escuela. Son contados los casos en cada curso en los que plantean que no faltan a la escuela porque en su casa se aburren o extrañan a sus compañeros. Cuando

alguno hace ese planteo el resto responde cosas como “¡Yo no me aburro! Duermoooo” “tomo mates con mis otros amigos, a ustedes los veo siempre”.

También es un tema habitual la fecha de inscripciones a carreras. “Mientras estoy comprando en el kiosko de la esquina de la escuela, se me acerca un grupo de chicas que viene de educación física, por lo que hay de distintos cursos. <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 quiere ver cómo hacer, porque en realidad le gustaría estudiar comedia musical. <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. No sabe si estudiar psicología o despachante de aduanas”.

Estas breves conversaciones, también se escuchan en algunos momentos de las clases, especialmente en los momentos de “trabajo en grupo”. En esos contextos también surgen otras dos cuestiones, las “faltas” y las materias “previas”, o que ya saben que “se llevan”. En esos casos es común escucharlos recomendarse profesores particulares.

En el caso de los chicos del turno mañana, también charlan de los cursos de ingreso o de las dificultades que se les generan en los mismos¹⁵⁶. En esos casos también plantean juntarse a estudiar entre ellos, “sobre todo matemáticas”. Cuando se ponen a hablar de estos temas compañeros y compañeras que no los están haciendo, preguntan cómo es o hablan de lo que a ellos y ellas les gustaría hacer. “Algunos de los chicos de 3º5º me cuentan que están haciendo el curso de ingreso de la Matanza: Germán va a estudiar Administración en esa universidad, Claudio Ingeniería. Charlan sobre el curso mientras se disputan un chupetín, <¿Usted trabaja de lo que estudió?> Me encaran. Les digo que sí y les explico que eso es lo que estoy haciendo en ese preciso momento. <¿Pero estudiar es trabajar? No entiendo...>. Les cuento que tengo una beca y que con eso me

¹⁵⁶ Ninguna de las estudiantes mujeres de la mañana y ningún estudiante del turno tarde hacen los cursos de ingreso.

mantengo, pero que no es un trabajo porque no me pagan aportes, ni obra social, etc. Germán dice, <es lo que nos explicaron en Sistema Tributario>”.

También suelen evaluar pros y contras de las carreras que identifican como “opciones”: “Sentados atrás mío en un grupo de cuatro en la hora de Literatura están Darío, Lautaro, Matías y Lucas, mientras copian del pizarrón charlan entre ellos. Piensan que estudiar cocina <está bueno porque ganás mujeres, pero... es mucha plata inscribirse>. Sí, lo bueno que tiene la universidad es que es gratis... dice Darío [que va a estudiar ingeniería en la UTN]. Lautaro dice que está casi seguro de que va a estudiar Contador Público en la UNLZ. En ese momento se dan cuenta de que estoy escuchando y me sonrían. Matías dice <Hay que ver qué otras cosas gratis hay... quiero averiguar...> <voy a ir con él (me dice a mí Germán) <quiere, quiere, pero no hace nada>”.

“En la hora de Sistema Tributario, están hablando sobre una noticia de macroeconomía. Los chicos le preguntan al profesor qué es comercio exterior y en que universidad se estudia. El profesor explica y pregunta si alguno está interesado. <Quería saber qué era> dice Brian, <porque en el diario salió que en el aeropuerto de Ezeiza dan becas para eso y otras carreras. Otros chicos y chicas preguntan cuáles. No sabe. <A mí me interesó esa, el resto no me acuerdo> dice. Algunos comentan la dificultad de viajar desde Los Sarandíes hasta allí. Dos de los chicos comentan que tienen primos en Lanús y Monte Grande y que van a ir a dormir allí los días de semana. <Bueno>, dice el profesor <ya conversamos un rato. Ahora todos a trabajar>. Se hace silencio y se ponen a trabajar con los recortes. Germán me mira, y mientras me sonrío triunfal, mira alrededor y me dice <usted no lo hubiera creído que nos íbamos a poner a trabajar otra vez> y se ríe”.

En el turno tarde, si bien el Espacio Curricular -Modelos Cognitivos- es un espacio específico en el que trabajan estos temas¹⁵⁷, se dan conversaciones similares. “Ya a fin de año, en una hora libre, me acerco a un grupo que charla en un ambiente de sopor terrible (debían hacer como 40 grados). Acaban de entregarles evaluaciones de Economía. Ana me cuenta que está haciendo un

¹⁵⁷ Sobre las características específicas de este espacio se avanza en el capítulo 4.

curso de “psicología para adultos mayores” en Capital. Caro la mira pensativa, con la cabeza apoyada en el banco, me cuenta que se lleva matemática y economía. Que piensa seguir estudiando, pero no sabe qué. Tomás dice <A mí me importa un carajo. Yo voy a laburar con mi viejo haciendo inyección electrónica. Da buena guita>. Silvina dice, <yo a esta altura no quiero aprender, quiero terminar. Yo iría al COA¹⁵⁸, pero mi viejo se va a enojar. Ya pasó mi época de aprender>.”

En otra hora libre, con el mismo curso, me siento en un grupo mientras llenan una encuesta que armó el equipo de Equipo de Orientación Escolar (EOE). “Les piden que completen algunos datos, entre los que les preguntan si van a estudiar el año siguiente y qué. Ileana dice <No hay proyecto... es un año perdido... es terrible...> dramatizando, luego de de dudar un rato largo que poner en ese casillero. Sus compañeros se ríen mientras revisan la cámara de fotos de la escuela [es de uso libre en los recreos. Si la quieren usar, la tienen que ir a buscar a la biblioteca]. <¿Qué buscan?> les pregunto. <Fotos de Bailando por la Independencia o cualquier otra también> me contesta Leonardo, <para armar un video para la entrega de medallas> agrega Tomás”. Caro y Leonardo piden permiso para llevar la cámara a la Biblioteca. Se van diciendo que no les gusta pensar qué van a hacer el año que viene”.

En los capítulos anteriores explicamos que en la escuela se utiliza mucho la palabra proyecto (Torres, 2001). Si bien en este apartado describimos una gran cantidad de actividades que los y las jóvenes llevan adelante, “organizan”, en ningún caso fueron mencionadas por ellos y ellas como “proyecto” a pesar de la cantidad de tiempo que le dedican. Sin embargo, en este último extracto de registro, de uno de los últimos días de clases, Ileana plantea que “no hay proyecto”. ¿A qué llaman los y las jóvenes “proyecto”? Por el momento, si nos quedamos sólo con la enunciación de Ileana, el “proyecto” sería elegir una carrera para realizar en el *futuro* próximo, no mirar fotos para proyectar en la entrega de medallas, ni ninguna de las actividades descriptas en este apartado. En el próximo

¹⁵⁸ El Centro de Orientación y Apoyo es un plan de finalización de estudios y vuelta a la escuela de la DGCyE de la Prov. de Buenos Aires. Comenzó a funcionar en el año 2003 y a partir del 2008 comienza a articular con el Plan Fines.

capítulo nos aproximaremos a los “proyectos de los y las jóvenes” tomando, especialmente, varias actividades de orientación vocacional que diseña la escuela.

IV. La “pregunta” cotidiana sobre “el año que viene”, o cómo el *futuro* se constituye en “un problema”.¹⁵⁹

Como se viene planteando, es común para los y las jóvenes que se encuentran finalizando la escuela que pensar el *futuro* sea “un tema” que, a medida que avanza el año, se vuelve más presente. Este “tema” se pone en agenda a partir de una multiplicidad de “preguntas” que los y las jóvenes deben responder en espacios más o menos formales, volviéndose un “problema”.

Revisando la carpeta de uno de los chicos, me encuentro con que en la primera hoja de Culturas y Estéticas Contemporáneas¹⁶⁰ la primera pregunta que deben responder es “¿Qué expectativas tienen para el *futuro*?”. En muchas clases que presencié, los profesores hacían mención al “año que viene”: “¡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”. Estas menciones no eran un “tema” sólo en las clases. 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

¹⁵⁹ En este apartado se recupera el artículo Hirsch, M.M. ““¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria.” en Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Comps: M.M. Hirsch y M. Rúa. Eds: Neufeld MR, Sinisi L y Thisted A. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Bs. As. 2010. 978-987-1450-83-1.

¹⁶⁰ La profesora a cargo de esta materia es miembro activo del ROTARCT, y participó de “Decidiendo tu Futuro”.

segundo. No sé cómo andará ahora... pero además se tiene que hacer cargo de la abuela y dos hermanitas”; “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”; “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”.

Es significativa la recurrencia con la que se insiste, desde la escuela, sobre la importancia de la elección de una carrera terciaria o universitaria y sobre la preparación de los y las jóvenes para la búsqueda de trabajo, considerando las ventajas que esto les proporcionaría a los y las jóvenes para ingresar al mundo laboral. Las integrantes del EOE realizan varias actividades al respecto. Se organizó una charla, “Herramientas para la inserción laboral”, con “especialistas” de una “consultora” en la que les explican a los y las jóvenes “la importancia de armar un buen curriculum vitae”, “cómo afrontar una entrevista de trabajo y los tests que les van a pedir que hagan”.

La psicopedagoga y la trabajadora social que integran el EOE van a diferentes universidades y terciarios, tanto de la zona como del Conurbano Bonaerense y de la Ciudad de Buenos Aires, a buscar folletería que luego llevan a la escuela y dejan en la biblioteca para que los y las jóvenes la consulten. También recorren los cursos para recordar que “pasen por la biblioteca y revisen la caja”, que “pueden llevarse los folletos”, al mismo tiempo que los retan porque “¡el bibliotecario dice que no pasa nadie: Después llega fin de año y no saben qué hacer! No se preocupen a último momento”, comenta Ana cuándo pasa por tercero sexta a entregar los papelitos de la encuesta.

En una de las entrevistas realizadas al EOE, me explican que todos los años realizan una encuesta a los y las estudiantes que egresan en la que les preguntan, entre otras cosas, si al año siguiente piensan estudiar y qué y si ya se encuentran trabajando y si piensan trabajar. Nunca tuve acceso a los resultados, pero sí me comentaron que son pocos los chicos y chicas que dicen trabajar y que también son pocos los que sólo se proponen trabajar al año siguiente. La gran

mayoría plantea hacer las dos cosas. Lo que les “llama mucho la atención, es que la mayoría piensa estudiar carreras que no tienen nada que ver con la orientación elegida para la escuela secundaria. Por eso estamos empezando a pensar un proyecto para trabajar esto desde el primer año del Polimodal”.

Con la misma preocupación, convocan a otra consultora de una ciudad cercana que se presentó en la escuela -en dos oportunidades mientras realicé el trabajo de campo- para dar charlas sobre “el proceso de orientación vocacional” a los y las jóvenes de segundo y tercer año, y a ofrecer sus servicios “que pueden ser personales o grupales de acuerdo a lo que ustedes necesiten. Si vemos que se arman algunos grupos relativamente grandes, incluso podemos venir a trabajar acá [en referencia a la ciudad]”¹⁶¹

La escuela también es sede de unos Talleres de Apoyo para la Finalización de la Escuela Secundaria DGCyE de la provincia de Buenos Aires que buscan acompañar al último año de la escuela secundaria y el ingreso a la educación superior. Estos talleres se cursan los sábados de 9 a 13 curso de apoyo al último año. Duran cuatro encuentros (de la última semana de octubre y a la tercera semana de noviembre) en los que se trabaja en matemática, lengua, inglés y técnicas de estudio. “Cuando la preceptora pasa recordando a principios de octubre varios dicen que ya se anotaron, en un tono que parecería querer decir <ya sabemos, no insistan>. De todas formas, Julieta dice: <Adri, ¡yo quiero! ¿Me anotás?> <Tenés que pasar por mesa de entradas> le dice Adriana, <y los demás aprovechen también>.

Es decir, si bien es recurrente esta “pregunta” en la cotidianeidad escolar del último año del secundario, en esta escuela, el *futuro* adquiere una significatividad específica, ya que se diseñan una multiplicidad de estrategias y espacios pensados para que los y las jóvenes de ambos turnos piensen en ello. Otro punto, que marca el especial interés que esta escuela tiene en lo que sus estudiantes harán “el año que viene”, es que una gran cantidad de jóvenes salen de clase antes o ingresan más tarde, con permiso de sus padres o tutores, porque

¹⁶¹ Sobre este punto se avanzará en el próximo apartado.

realizan los cursos de ingreso de la Universidad Nacional de la Matanza y en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) (ver apartado anterior).

Finalmente, la pregunta sobre “qué vas a hacer el año que viene” se vuelve una interpelación sistemática en el marco de uno de los Espacios Curriculares Institucionales diseñados para la orientación HUSOC. En Modelos Cognitivos se realizan actividades de “orientación vocacional” durante gran parte del año. ¿Por qué es tan importante *preguntar* a los jóvenes sobre su *futuro*? ¿Por qué es importante desarrollar tantas estrategias y “proyectos” para *orientar* a los y las jóvenes? Sobre estas cuestiones avanzaremos en el próximo capítulo.

V. Entre jóvenes y adultos: la “pregunta” sobre “el año que viene” más allá de las generaciones

Esta tesis aborda las *construcciones sobre el futuro* de los y las jóvenes en la finalización de la escuela secundaria. Como venimos desarrollando, estas tienen un carácter relacional, es decir no son construidas por los y las jóvenes con exclusividad, sino que hay una multiplicidad de “proyectos” diseñados para “orientar” y “acompañar” a los y las jóvenes en los que se involucran los adultos.

Elsie Rockwell señala que, las personas llevan su experiencia pasada hacia futuras iniciativas y producen y reproducen prácticas que parecen estar por fuera de las tendencias contemporáneas, construyendo –más allá de sus intenciones explícitas- ambientes físicos y simbólicos, de los cuales se apropian las nuevas generaciones (Rockwell, 1996). En este apartado, nos aproximamos al carácter histórico de la “pregunta” sobre el *futuro*, para reflexionar sobre cómo varió a través de los años y indagando en los modos en que estas huellas emergen en las “preguntas” que los adultos les hacen a los y las jóvenes en torno a su *futuro* en la actualidad.

Según Margaret Mead (1969), la preocupación social sobre el *futuro* de los y las jóvenes está relacionada con el *compromiso* que éstos asumen, como generación, con la sociedad de la que forman parte, cuestión que se universaliza, a pesar de las variaciones temporales y culturales, a partir de la primera guerra mundial. A partir de ese momento, se produce un cambio tal en las experiencias¹⁶² que, según la autora, lleva a que los adultos no puedan guiar a los y las jóvenes, generándose la sensación de una “ruptura generacional”¹⁶³.

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 los padres elijan para sus hijos tipos de educación y metas profesionales distintas a las propias (Mead, 1969: 71)¹⁶⁴. Estas modificaciones, según la autora, conducen a que la escolarización adquiera un rol central en este tipo de sociedades que lleva a que se subraye un carácter de uniformidad en la adolescencia caracterizado por un “escalonamiento generacional institucionalizado” a través de la escuela.

Los cambios tecnológicos profundos, a los que ya aludíamos, hacen que los y las jóvenes puedan responder: <Tú nunca has sido joven en el mundo en que yo lo soy, y jamás podrás serlo>. En este sentido, Mead critica a los estudios sobre juventud, enfocados en el *futuro* como prolongación del pasado (Mead: 1969, 97).

¹⁶² Este tipo de relación está construida sobre las experiencias divergentes que generan el avance acelerado de los cambios tecnológicos desde la revolución industrial en adelante, incluyendo el desarrollo de los medios de comunicación hacia finales de 1920. Según Mead 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” (1969: 67).

¹⁶³ “Desde que los hijos de los campesinos se convirtieron en artesanos en las primeras fábricas, el cambio se volvió irreversible. Pero la acomodación a esta nueva cultura es un proceso largo, y con una característica particular, se dio a escala mundial, generó una *comunidad* mundial¹⁶³ (Mead: 1969, 99). Los nacidos antes de la segunda guerra mundial todavía conservan “las sedes del poder y controlamos los recursos y las aptitudes necesarios para mantener el orden y organizar los tipos de sociedades que conocemos. Manejamos los sistemas educacionales, los sistemas de aprendizaje las escalas profesionales por las que deben trepar los jóvenes, peldaño por peldaño” (Mead: 1969, 105).

¹⁶⁴ Sennett (1998) realiza un análisis interesante al respecto al comparar los proyectos de vida de un padre y su hijo. El análisis avanza sobre los cambios en la estructuración de la vida cotidiana que implicó el avance de la flexibilización laboral y las diferencias que esto genera en la forma de pensar y llevar adelante los proyectos por el padre y por el hijo, atravesados por esta idea de la movilidad social ascendente.

Sobre todo, porque esto llevaría a pensar las relaciones entre adultos y jóvenes como dos grupos radicalmente distintos entre los que existe una ruptura cultural infranqueable: “nos miramos los unos a los otros seguros de que ellos nunca experimentarán lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos” (Mead: 1969, 109). Los adultos ya “no pueden adoptar una actitud de certidumbre para plantear imperativos morales a los jóvenes” (Mead, 1969: 120). Es por esto que propone pensar la relación entre generaciones como la relación de “migración en el tiempo”.

Es interesante el planteo que hace Mead en relación a dos cuestiones, por un lado respecto al carácter histórico por la preocupación que genera que los y las jóvenes no se *comprometan* con su *sociedad*, que no es cualquier sociedad, sino una caracterizada por la *movilidad social ascendente*. Por el otro, la idea de que a los adultos les preocupa cómo *guiar a los y las jóvenes en sus experiencias* y qué *imperativos morales* plantearles, para guiarlos/orientarlos en un *mundo distinto al propio*, tanto en función del cambio que se produce a medida que pasan los años, como en las expectativas de ingresar a otro “mundo” mejor al propio en términos de status.

¿Cuáles eran las “preguntas” que les hacían a los y las jóvenes que venían a la “Belgrano” décadas atrás? ¿Qué se entendía por *compromiso*? ¿Hacia dónde se los *orientaba* para pensar su “*inserción*” en la sociedad? ¿Qué dimensiones se tenían en cuenta para pensar el *futuro*? Retomaremos algunos extractos de las entrevistas realizadas a ex alumnas y ex alumnos, que aún transitaban la escuela al momento del trabajo de campo, tratando de establecer las articulaciones de las antiguas preguntas en las “nuevas”.

Tal como planteamos en capítulos anteriores, “la China” hizo su escolarización secundaria en los años 50. Nos cuenta cómo fue para ella y su familia estudiar en la Belgrano: “Yo hice la primaria en la número 1 de Los Sarandíes, que en ese momento era la mejor escuela; primer año en el normal de Banfield; segundo y tercero en la Belgrano; cuarto y quinto vuelvo al normal de

Banfield¹⁶⁵ para el magisterio, y después hice pupila el profesorado¹⁶⁶. Me recibí en el 58 de maestra, en el 61 de profesora y en el 62 empecé de profesora en Los Sarandíes. Seguir una carrera universitaria en Los Sarandíes era muy difícil, era muy caro.” A través de este fragmento de entrevista se observa el esfuerzo que implicaba finalizar la escuela secundaria y superior para las jóvenes de Los Sarandíes.

“En un momento pensé en no terminar la normal, tenía que viajar mucho (...) Yo soy profesora de Educación Física, me encanta la electricidad, yo acá hago todo... cuando llamo a alguien es porque ya desarmé todo... cuando era chica quería ir al industrial. Pero en esa época no se podía si eras mujer (...) Estaba bien visto, la gente quería que seas maestra, era lo mejor que te podía pasar (...) Comercial era para un chico que no pensaba seguir una carrera universitaria y podía trabajar en un banco, en un comercio, un oficio (...) Yo no quería ser maestra y cuando estaba en cuarto, un médico que vivía a la vuelta de casa me dice, <Llegaste hasta acá.... Ahora recibite. Tenés buenas notas, sólo quince horas de práctica>. Yo nunca ejercí. En ese entonces, en la “Belgrano” empieza a haber demanda de otros pueblos, de Casares, de Lobos”, terminar la escuela, estaba directamente asociado a conseguir un mejor trabajo, tal como le decía el médico que vivía a la vuelta de su casa, y para una mujer parecería ser que era la mejor “opción”.

La “China” siempre hizo “las cosas diferentes a cómo las hacían todos”. “Me casé en el 67 y me fui a vivir Temperley, mi madre y mi marido me ayudaban para que yo pudiera seguir trabajando en Los Sarandíes. (...) De Los Sarandíes te ibas o te quedabas, pero ir y volver...” Se ríe arqueando las cejas como en un gesto de fingido asombro. Se fue porque no le gustaba “el chismerío, yo siempre fui muy

¹⁶⁵ Esto se debe a qué como ella era mayor que quienes empezaron primer año cuando la escuela se oficializó no pudo completar su escolarización secundaria en la “Belgrano”.

¹⁶⁶ “Cuando yo estaba en tercer año, que ya tenía idea de seguir Educación Física, un día en Corrientes en una pizzería después de andar haciendo gestiones, les dice el mozo si pueden compartir mesa, y resultó ser que la Señora que estaba ahí era la Directora del Instituto de Educación Física, y Ruth le dice: <ah! entonces les tomo los datos porque la hija de ella quiere seguir Educación Física>. ¡Ella enseguida armaba todo!”. Sin que esto signifique que la China terminó estudiando Educación Física en el INEF por este encuentro, es interesante ver cómo otros adultos que no eran de su familia se involucraban en su “proyecto”.

liberal, de hacer, nunca me gustó eso de andar chusmeando por ahí (...) eso es porque no tienen nada que hacer. Me duele porque es mi pueblo y lo quiero... Tengo mis amigas de la escuela, pero no me gusta el chismerío (...) viste cómo es el dicho: <pueblo chico, infierno grande> incluso hoy en día...”.

Al poco tiempo de entrar en la “Belgrano” se encarga del trabajo del Club Colegial. Según nos cuenta ella siempre fue muy cercana a los y las estudiantes, lo que le permitió “ver los cambios de cerca”. “Yo fundé el Club Colegial, que era el Centro de Estudiantes de ahora... ahora estoy en tareas pasivas... los chicos ya no me conocen. El otro día lo miré a uno que estaba diciendo no sé qué guarangada y no sé qué le dije yo. Algo así como: <Estás en la escuela y hablándole a una compañera: ¡Más respeto!>, él me miró como diciendo <vieja de mierda, en qué te metés>, y Adriana, la preceptora, que estaba ahí, le dice <no la mires así a la señora que es de la gente vieja de la escuela y fue muchos años profesora de la escuela. Así que tiene todo el derecho de decirte cómo te tenés que comportar>”. Según cuenta a ella estas cosas le molestan, porque parecería ser que “los chicos y las chicas ya no valoran las cosas como antes, pero bueh... ¿qué le vamos a hacer? Ahora es así”.

Le pregunto qué encuentra más parecido y qué diferente en cómo se comportan los y las estudiantes en la Belgrano. Entre las cosas similares cuenta que a pesar de que las “bromas” y las formas de “cachar a los profes” cambiaron sigue siendo una de las características más comunes¹⁶⁷. También “que se formen parejitas, y lamentablemente, también la diferencia entre la mañana y la tarde. Entonces [haciendo referencia a la década del sesenta y el setenta cuando ella era profesora] era menor clase social la mañana y de mejor nivel el turno tarde. Todos empezaban a buscar el comercial y entonces el turno mañana fue mejor (...) Muchos se quedaban en una pensión a la vuelta de casa. (...) El medio de transporte muchas veces obliga a que tomes una decisión.”¹⁶⁸

¹⁶⁷ Ver capítulo 2.

¹⁶⁸ “Ahora a la tarde hay muchos chicos de la Ruta 3. Los que vienen a la mañana es los que ya arrancaron en el EGB3 y la mayoría son de acá”, continúa la China.

A finales de la década del 60 cursó la secundaria en la “Belgrano”, María Julia, quien era regente de la institución al momento del trabajo de campo. “Yo me fui a estudiar en el 70, conclusión, en mi casa ni pensar en ir a la UBA. Yo estudié en un profesorado, en el Normal 1 de profesoras (...) Me fui a vivir a Buenos Aires, a estudiar Filosofía y Pedagogía. Después, de grande, hice la licenciatura en Gestión Educativa” (...) “Toda una carga de mucho esfuerzo, mucha expectativa puesta por la familia. Yo dije <yo profesora como mi mamá ni loca>. Fui la última promoción de maestros normales nacionales (...) Me recibo de maestra en el año 69 (...) Y yo como tenía todo 10... Era perfectita, tan buena que era, mi mamá decía: <hay que chica dócil y obediente>. Yo virtudes que odio y nunca favorecí en mis hijos: dócil y obediente, ¿te parece? Profesora no. Y bueno, me había anotado para estudiar derecho, (...) porque iba a ganar más plata y me iban a bancar: mi papá era bancario y mi mamá docente. Y cuando doy clase -que me empecé a anotar a los 16 años a dar alguna clase- en quinto año en la escuela Normal, yo era feliz dando clase. Y me dije <que tonta, ¿cómo no voy a estudiar algo que tenga que ver con la docencia? Si yo soy feliz enseñando>, y ahí, bueno, pude hacer ese crack. Cuando volví del viaje de egresados... qué se yo... y en lugar de anotarme en derecho... bah, me anoté en derecho, no empecé la carrera, hice la doble inscripción”. Al igual que en la entrevista de la China, podemos intuir que había ciertas “opciones” que se imponían por sobre otras. Ciertamente, muchas pueden tener que ver con cuestiones de índole personal, como por ejemplo querer o no ser como la madre, pero es claro también que el “nivel de peligrosidad” de la UBA de la década del setenta no la convertían en la mejor opción para María Julia y sus padres.

“Y, bueno, toda mi vida trabajé en la escuela, al año me casé¹⁶⁹. (...) Porque yo estuve de novia desde los 14 años con mi marido (...) Y yo me quería

¹⁶⁹ En la misma entrevista, María Julia, vuelve a mencionar el compromiso, pero esta vez en relación a la militancia política de una vecina que también trabaja en la escuela: “Su hija tenía un año y tiene la edad de mi hijo, así que en el 77 (...) Él era gremialista en Mercedes Benz, en el tiempo de las desapariciones... ella embarazada y con una nena de un año y se lo llevaron. Ella siempre tiene un perfil de compromiso y militancia: militancia gremial, militancia política, JP... Esta mujer hace una lucha muy fuerte, muy comprometida, porque pide sí o sí la búsqueda. Bueno, y recién ahora empieza Los Sarandíes a darse cuenta de que no se la acompañó. De verdad, porque

casar, con la educación de esa época... no era como ahora que convivís, probás... yo me quería casar. Así que empecé a trabajar y al año me estaba casando”. Lo que menos me gustaba era tener a mi mamá vicedirectora (...) en la escuela donde yo era profesora, pero bueno no me arrepiento. Formar a todas estas generaciones es un *compromiso* y una *responsabilidad* que agradezco haber asumido”. María Julia da a entender, que la manera de desarrollar un proyecto de familia “en esa época era casándose”.

Según María Julia, el cambio más grande entre los y las jóvenes de antes y los y las de ahora, hablando de quienes asisten a esta escuela, es que “antes del 2006, los jóvenes que elegían la “Belgrano”, lo hacían porque querían estudiar, la educación no era obligatoria todavía, y eso marcó otro tipo de problemáticas”¹⁷⁰.

Por último, retomaremos algunas de las cuestiones que nos relata Santiago, profesor del ECI en el que se trabaja orientación vocacional en la escuela que cursó su educación secundaria en la “Belgrano” de los años noventa. Santiago es hijo de un director histórico de las técnicas de la zona. Pero él no hace muchas referencias a esto en su entrevista, aunque haya seguido los pasos de su padre siendo profesor de secundaria. “Yo recuerdo estar... tengo como una foto... estar en la escuela en la fila, y que pasaba un chico, estaba en segundo año de secundaria, bah, lo que es ahora segundo de poli, <yo quiero trabajar acá>. Recuerdo hasta cómo era el día (...). La formación que recibí me dio mucho aprecio por la escuela, por esta escuela. Me marcó mucho, fue mi base, mi gran base. De hecho, a Ligia, mi profesora de psicología, la adoraba. (...) Era malo en matemática, aprobaba justo. Era muy bueno en otras cosas, como sabían que era bueno entre otras cosas, me aprobaban (...) <Este chico, no lo podemos truncar>, hasta el día de hoy que yo me encuentro con el profesor de matemática y me dice <en matemáticas eras un zapato>. También cuenta que le gustaba que fuera una escuela abierta. “Vos golpeabas la puerta de dirección y siempre te atendían, podías hablar de cualquier cosa, siempre que fue con respeto, claro. Nos daban muchas oportunidades en todo sentido.”

fue... en el 77, yo estaba casada, tenía un hijo, viste, uno estaba como aletargado... concentrado en otra cosa”.

¹⁷⁰ Sobre esto avanzaremos en el próximo capítulo.

Santiago, al momento de la entrevista, tenía aproximadamente treinta años. “En el 2003, ni bien me gradué, empecé a trabajar en un Hogar, (...) ganaba fortunas. Me acuerdo que trabajaba todo el día y ganaba el triple de lo que ganaba en la escuela trabajando toda la semana. Era un trabajo complicado: trabajo terapéutico 48 horas seguidas, y no sabía qué hacer con la plata... yo acostumbrado a repartir diarios, ¿qué hago yo? La invierto. Entonces me compré el terreno y lo dejé. No tenía el *proyecto* este todavía. Seguí trabajando y... qué sé yo... qué hago, ¿empiezo a construir? Me compré el departamento y lo sigo pagando todavía, algunas partes las alquilé (...) Y después empecé con esto. Con la casa, sin darme cuenta, simplemente trabajando. Y he viajado a todos lados¹⁷¹... No sé, yo creo que hay algo en mí que se organiza bien en el momento... en medio de todo el quilombo que tengo, hay algo en mí que organiza bien las cosas (...) He trabajado de muchas cosas, toda mi vida. Desde repartir diarios, pintar casas, y ahora empiezo a rechazar montones de propuestas. De hecho, si yo me pongo a analizar, la mayoría de las personas de mi edad tampoco concretan tantas cosas desde lo económico... No sé, tengo treinta años, estoy pagando un departamento en Buenos Aires también, que no lo habito yo, lo alquilo (...) no sabía qué hacer con la plata yo trabajaba, trabajaba, no sabía qué hacer con la plata”.

A partir de estos extractos podemos ver cómo las “orientaciones” fueron modificándose a través de los años, no obstante, siempre estuvieron relacionadas a los cambios estructurales y a las “opciones” construidas como tales de manera diferencial en el marco de esta “*comunidad*”. Así, cada quien debía asumir *su compromiso*, es decir, no cualquier *compromiso*. La China, a pesar de ser una mujer *distinta*, hizo sus estudios secundarios y terciarios, que no parecen estar del todo relacionados con su interés inicial de estudiar en una Escuela Técnica porque le gustaba la electricidad. A pesar de esto fue muy *comprometida* con su trabajo, al que le dedicaba muchas horas por fuera de su horario escolar. Se *comprometió* con el esfuerzo que hizo su madre, para que ella y otras jóvenes no tuvieran que

¹⁷¹ En las clases habla mucho de sus viajes, incluso cuenta que viajó con una beca del Rotary a Alemania, que es algo que ellos también podrían hacer.

viajar para estudiar, por eso no deja de ser llamativo, que decida vivir a más de treinta kilómetros de su trabajo, y que sea su madre, además de su pareja, quien la ayude a sostener ese esfuerzo.

Es interesante en el relato de María Julia, quién también asume un *compromiso* y una *responsabilidad* muy fuerte con la escuela en la que trabajó, al igual que su madre. Sin embargo, en su relato está claro que la UBA en la década del 70 no era una “opción” pensable en el marco de su familia. De la misma manera, relata el modo en el que “asume” formar su propia familia, esa era la manera en la que se podía, casándose.

En relación a Santiago, vemos cómo resalta la formación en la escuela y la posibilidad que les daban a los y las estudiantes de acercarse por cualquier tema a la dirección¹⁷². Al mismo tiempo, resalta como positivo que no le “truncaran” su posibilidad de ser psicólogo, a pesar de ser un “zapato” en matemática. Esta *flexibilidad* de la escuela para con los y las estudiantes, marcaron su experiencia de forma tal que, según relata no tenía *proyectos* de antemano, sino que se van organizando a medida que acontecen. Si bien no tenemos ninguna entrevista que dé cuenta de alguna experiencia en esta escuela en la década del ochenta, y consideramos que debería ampliarse el trabajo de campo para ampliar el análisis de las décadas analizadas, sí podemos afirmar que, a pesar de sus diferencias, los relatos de la China (sobre la década del sesenta) y de María Julia (sobre la década del setenta) parecen tener más puntos de contacto entre sí que con el relato de Santiago (sobre la década del noventa). En este sentido, nos preguntamos¹⁷³ ¿de qué forma los cambios acontecidos luego de la dictadura militar y la instalación de la lógica neoliberal en la Argentina¹⁷⁴ favorecieron la configuración de ciertas “opciones” por sobre otras¹⁷⁵? ¿cómo se transforman

¹⁷² En el capítulo 2 vemos que es uno de los mayores esfuerzos de María Julia y, como veremos en el próximo capítulo, una de las mayores reivindicaciones y deseos de Santiago como docente.

¹⁷³ Esta pregunta, si bien no puede ser respondida en esta tesis por falta de registros de campo al momento de la escritura de esta tesis, consideramos que es un punto central a seguir indagando para pensar las construcciones de futuro de los y las jóvenes.

¹⁷⁴ Ver capítulos 1 y 2.

¹⁷⁵ Sobre cómo estas lógicas se entraman en los “proyectos” avanzaremos en el próximo capítulo.

estas “opciones” en relación a las reconfiguraciones de los procesos de escolarización-educación?

Tal como venimos sosteniendo en este apartado, Silvana Sánchez, retomando a Krauskopf, plantea que los aceleramientos de los cambios sociales hacen que los adultos se vean cada vez más desprovistos de referentes suficientes en sus propias vidas para orientar y enfrentar a los y las jóvenes. Esto produciría bloqueos generacionales que dificultan escuchar y prestar atención de manera empática, generando discursos paralelos que dificultan la construcción conjunta, en algunos casos estas tensiones pueden volverse crónicas. Así, tal como veíamos en el apartado anterior “los vínculos intergeneracionales en el contexto familiar [y en el escolar] se van configurando a modo de “relaciones turbulentas”, que condensan un conjunto complejo de prácticas, representaciones y actitudes que incluyen la confusión, el desborde, lo reglado, la expulsión, el recurso a terceros” (Sánchez, 2000: 68). Retomando a Achilli, la autora entiende por “relaciones turbulentas” a cierta pérdida de claridad y/o coherencia en las situaciones vividas por los sujetos, inmersos en un clima de confusiones y superposiciones de múltiples procesos y argumentaciones que no logran diferenciarse en la experiencia cotidiana. De esta forma muchos adultos plantean la paradoja ya enunciada en el apartado anterior: cómo estos jóvenes irresponsables, que “están en la pavana” van a elegir su *futuro* de manera *comprometida*.

Frente a las posturas que plantean la escisión generacional, Lara Enrique (2011) recupera el concepto de contemporaneidad desarrollado por Alfred Schütz, el cual plantea el análisis de las relaciones entre tres generaciones (contemporáneos, antecesores y sucesores) que comparten un presente histórico. En este sentido, nos parece interesante complementar el concepto de contemporaneidad con el de heterogeneidad social, propuesto por Heller, el cual nos permite mostrar las experiencias diferenciales que también existen al interior de las generaciones, dados los distintos procesos sociohistóricos de socialización y apropiación por los que circulan los y las jóvenes.

Es decir, tal como venimos desarrollando, los y las jóvenes de “antes” y los y las jóvenes de “ahora” construyen sentidos y prácticas en torno a sí mismos y a quienes los rodean, que se nutren de los contextos sociohistóricos e institucionales que estructuran sus relaciones, tanto generacionales como intergeneracionales. Pero estas *construcciones* no reproducen de manera lineal los contextos de los que se nutren. Según Díaz de Rada, “el tiempo biográfico del individuo, con sus divisiones, etapas, ciclos, y transiciones, consiste en la articulación específica de las instituciones sociales que le confieren su condición de agente social” (Díaz de Rada, 2003: 263).

Es por esto que sostenemos que, para muchos adultos, estar *interesado y comprometido con el futuro*, es estarlo en la forma en la que el *interés y el compromiso* estaban representados para las generaciones anteriores. Retoman experiencias, relaciones y conjuntos sistemáticos de relaciones, que no sólo establecen un conjunto de *opciones y decisiones* concretas en momentos concretos, sino que también estructuran de manera real y experimental la forma en que se realizan y definen en primer lugar estas *opciones* (Willis, 1988). Es por estas razones que, al aconsejar, sugerir u orientar lo que *deben o no hacer* los y las jóvenes con sus proyectos de vida, están poniendo en juego las huellas que estructuraron las decisiones y elecciones de su propia juventud –muchas veces sin considerar que estas “elecciones” se configuraron en un contexto que ya no es el mismo-, proyectando su propia experiencia a partir de frases como “para que no te pase lo que me pasó a mí” o esto se hace de determinada manera.

VI. A modo de cierre: La construcción de la “pregunta” y las “opciones” en el marco de la experiencia del “último año” de la secundaria

En este capítulo nos centramos en la vida cotidiana escolar de los y las jóvenes que terminan la escuela secundaria. En ese sentido, pudimos dar cuenta de que la especificidad que tiene este año en la cotidianeidad de la escuela gira en torno a la recurrencia de la pregunta sobre el “año que viene”. No obstante, ésta

no es su única particularidad. A diario, los y las jóvenes discuten y “organizan” actividades que “marcan” la experiencia del último año de escolarización: la bandera, el buzo, la fiesta de egresados son algunos de sus proyectos colectivos. Las “previas”, las faltas son algunas de sus preocupaciones individuales. Asimismo, en el marco de su cursada registramos la preocupación (formal e informal) de los y las jóvenes por lo que harán el año que viene.

La “pregunta” sobre el *futuro* (“el año que viene”), y las “opciones” que se configuran a partir de dicha “pregunta”, es uno de los modos en los que los adultos se incluyen en las *construcciones sobre futuro* de los jóvenes. Este modo es diferente a los analizados en los capítulos anteriores, en los cuales los adultos diseñaban y llevaban adelante diferentes proyectos *para las construcciones del futuro* de los y las jóvenes. Este nuevo modo tiene la particularidad de constituirse a partir de “preguntas personalizadas” a cada uno de ellos y ellas, que implican una respuesta “propia”.

Es por esto que también consideramos necesario recuperar la dimensión histórica de esta “pregunta”, dado que la intergeneracionalidad implica una construcción colectiva, relacional, anclada en experiencias con trayectorias disímiles y con marcas de relaciones de poder que se tejen en tramas institucionales. Este aspecto se considera significativo puesto que las prácticas y representaciones sobre los “proyectos para el futuro” actuales se anclan en las huellas y contradicciones múltiples de los procesos históricos en los cuales se constituyeron las experiencias de juventud de quienes preguntan en la actualidad. Al estar realizada esta “pregunta” en el espacio escolar, espacio en el que los y las jóvenes *deben* responder a “las preguntas” *orientadoras* realizadas por sus docentes ¿qué marcas dejan estas relaciones de poder en las respuestas de los y las jóvenes?

En este capítulo, dimos cuenta de que el *futuro* de los y las jóvenes no es sólo “un tema” de los y las jóvenes, que a medida que avanza el año se vuelve más recurrente. Las preocupaciones de ciertos adultos respecto al *compromiso* y la *responsabilidad* con que los y las jóvenes *deben* “proyectar” “el año que viene”,

diciéndoles, simultáneamente, que “este es el último año que les queda” para ser “irresponsables”, ¿de qué forma se relaciona con las “orientaciones” hechas a los y las jóvenes para la construcción de sus “proyectos”? ¿Por qué asumen ese *compromiso*? Queda pensar también, cómo se apropian y resisten los y las jóvenes de las diferentes “preguntas” y “orientaciones” de las que son objeto en la cotidianeidad escolar, ¿Qué “opciones” identifican los y las jóvenes?

Capítulo 4

Del “proyecto” para el *futuro* a las “orientaciones” de los “proyectos de vida”: las expectativas y las prácticas organizando la cotidianeidad y “el año que viene”

A lo largo de esta tesis presentamos diversos modos en los que, entre jóvenes y adultos, producen *construcciones sobre el futuro* a partir de un denso entramado histórico de experiencias, expresado en relaciones cotidianas en las que intervienen múltiples sujetos e instituciones. El mismo está constituido por relaciones contextuales de distinto orden que, siguiendo a Achilli (2013), podemos distinguir analíticamente en un contexto estructural y sociohistórico, un contexto sociourbano, y un contexto escolar. Al contexto estructural y sociohistórico llegamos por medio del análisis de las políticas socio educativas como el PNBE, los lineamientos para Centros de Estudiantes, entre otras, pero también a partir de considerar la expansión y retracción de la industria, el agronegocio y el transporte; del segundo, el contexto sociourbano forman parte las estrategias locales que se desarrollaron (las políticas del parque industrial, la participación de la *comunidad* en la construcción de escuelas, el diseño de la feria Decidiendo tu Futuro - diseñada por instituciones gubernamentales y no gubernamentales-); el tercero, o sea el contexto escolar (en el que se desarrollaron estrategias que le dieron un carácter específico a la “pregunta en torno al *futuro*” a través de *orientaciones* curriculares particulares y otros espacios diseñados en la escuela, por ejemplo las actividades diseñadas por el equipo de orientación escolar).

En este último capítulo, profundizaremos el análisis en torno a las “opciones”, las “orientaciones” y las “elecciones personales” que se les presentan a los y las jóvenes *para* construir su “proyecto”, teniendo en cuenta los siguientes núcleos problemáticos: las preguntas académicas sobre el *futuro* de los jóvenes; las huellas de estas preguntas en el contexto escolar (analizando la relación que se establece entre sujetos, tiempo, contexto); las “tensiones” que genera la “pregunta” sobre el *futuro* en la vida cotidiana en cuando se realizan los “proyectos” y especialmente en los “proyectos de vida”; para, finalmente, reflexionar sobre la relación entre expectativas y prácticas en las *construcciones en torno al futuro* (tanto las involucradas en los “proyectos”, como algunas invisibilizadas en los mismos).

I. Discutiendo la “orientación”: las “preguntas académicas” sobre el futuro.

El análisis sobre *el futuro de los jóvenes*, tal como se anticipa en la introducción de esta tesis, es un *problema social* de larga data que ha sido estudiado desde distintas perspectivas, especialmente en el marco de la psicología, las ciencias de la educación, la sociología y la antropología. Al inicio del trabajo de investigación nos propusimos indagar en torno a las expectativas sobre la educación superior, el trabajo y la familia de los y las jóvenes que finalizaban la escuela secundaria (Hirsch, 2006). Tal como concluimos en el capítulo anterior, a la luz del trabajo de campo, la investigación fue focalizando su análisis sobre las características que adquiere la “pregunta” sobre el *futuro* durante la finalización de la escuela secundaria, y especialmente en la importancia dada por la escuela al diseño de estrategias para la *orientación* de los y las jóvenes.

En este apartado, recuperaremos algunas perspectivas académicas en torno a la relación entre jóvenes y *futuro*, dado que, a nuestro entender, han sido retomadas en la vida cotidiana de la localidad por parte de docentes e

instituciones, haciendo que la “expectativa sobre el *futuro*” deje sus huellas en “la pregunta” que sobre el *futuro* se les hace a los y las jóvenes.

Agrupamos la bibliografía consultada en torno a dos perspectivas diferentes sobre la relación entre los jóvenes que finalizan la escuela secundaria y su *futuro*. Por un lado, las posiciones que indagan las “expectativas”, los “deseos” y las “orientaciones”¹⁷⁶, y por otro, las perspectivas que analizan distintas dimensiones¹⁷⁷ del entramado en el que se despliegan las elecciones de los y las jóvenes respecto a su *futuro*. Ambas perspectivas acuerdan en la importancia que las familias, las escuelas, los medios de comunicación y el mercado laboral tienen en las elecciones que se les plantean a los y las jóvenes, pero se diferencian en la forma en la que explican las relaciones que se establecen entre las elecciones, los sujetos, los contextos, la temporalidad y los “proyectos” construidos¹⁷⁸.

Inicialmente, presentaremos una de las perspectivas más influyentes del campo de la orientación vocacional. Esta perspectiva se centra en el individuo y en su acompañamiento en el momento de cambio que el joven va a experimentar. Según Boholansky¹⁷⁹ (2002), estos cambios son comunes en “las personas que enfrentan en determinado momento de su vida –por lo general el pasaje de un ciclo educativo a otro- la posibilidad y la necesidad de ejecutar decisiones. Esto hace de la *elección* un momento crítico de cambio en la vida de los individuos

¹⁷⁶ Boholansky (2002), Guichard (1995), Dabénigno y otros (2009) y Aisenson y otros (2008).

¹⁷⁷ La importancia de la etnicidad (Levinson, 2002), el género (Pérez Expósito, 2013), la familia (Servetto, 1993), la temporalidad (Díaz de Rada, 1995) los grupos de pares (Willis, 1988; Levinson, 2002; Maldonado, 2000), la desigualdad social (Willis, 1988; Pérez Expósito, 2013), entre las más significativas.

¹⁷⁸ Queremos aclarar que se seleccionaron algunos autores como representativos de estas perspectivas, no por ser los únicos o los representantes más destacados de las mismas, sino porque encontramos huellas de lo planteado en la vida cotidiana. Sobre las huellas cotidianas se avanzará en el próximo apartado.

¹⁷⁹ El autor se inscribe en la línea de los aportes psicoanalíticos (fundamentalmente de la escuela inglesa y la Psicología del yo, aunque en una addenda a la edición de 1974 incorpora los aportes de Freud y la línea norteamericana de Ego psychology). A la vez, en términos de la instrumentalización de la orientación vocacional, sugiere una necesidad, cada vez mayor, de incorporar técnicas de análisis de instituciones y grupales (2002: 225). En contraposición a la modalidad actuarial (basada en el análisis de intereses y aptitudes a partir de una batería de test) el autor propone un trabajo anclado en una modalidad clínica. Vale aclarar que si bien el libro aquí citado tiene su primera edición en 1969, para el año 2002 ya contaba con su reedición número 23, lo cual da cuenta de la vigencia que tiene para quienes se dedican a la orientación vocacional.

(2002: 19)". Los psicólogos pueden acompañar¹⁸⁰ las elecciones favoreciendo que el joven pueda "tomar en sus manos la situación que enfrenta y, al comprenderla, llegar a una decisión personal responsable", consciente y autónoma¹⁸¹, dado que implica la elaboración del duelo por la infancia. La orientación vocacional¹⁸² del adolescente está vinculada a acompañar y guiar al joven en lo que este "tiene" que dejar, incluyendo las fantasías sobre lo que deja y las consecuencias fantaseadas al respecto¹⁸³. "Ese quién es, todavía confuso, es producto de múltiples identificaciones que pueden ser contradictorias, opuestas, disociadas (...) al elegir, está fijando quién deja de ser, está eligiendo dejar de ser adolescente, dejar de ser otro profesional, está optando dejar otros objetos. En la medida en que elige dejar" (Boholansky, 2002: 71).

En virtud de estos duelos y separaciones/vinculaciones con los otros¹⁸⁴, el autor repara en la incorporación de los contextos en los que se desarrolla la

¹⁸⁰ El psicólogo se abstiene de adoptar un rol directivo, no porque desconozca las posibilidades de un "buen ajuste", sino porque considera que ninguna adaptación a la situación de aprendizaje o trabajo es buena si no supone una decisión autónoma (Boholansky, 2002: 21)

¹⁸¹ Según el autor, la culpa por la separación del contexto familiar es central en el proceso de orientación vocacional de los adolescentes. Un duelo bien elaborado es fundamental porque implica soportar la culpa y favorece una elección autónoma: "Se experimenta culpa ante sí mismo porque, quien deja algo siente el Yo empobrecido por la separación de esos objetos, puesto que sobre ellos han operado identificaciones proyectivas y separarse de esos objetos supone separarse de partes del self" (...) "Así se conduce el adolescente no solo por el colegio que deja sino también por partes de él que ha identificado proyectivamente con ese colegio que deja. Por ejemplo: el miedo de elegir lo que gusta por sentir que implica un abandono de las expectativas que sobre él han puesto los padres (simbólicamente, un ataque a los padres y el miedo consiguiente de ser atacado por ellos). Esto puede manifestarse concretamente en reproches a los padres que frenan y obstaculizan, cuando, en realidad no ocurre tal cosa o en autoreproches por hacer lo que se quiere, y no lo que quieren los otros" (Boholansky, 2002: 71) o viceversa.

¹⁸² El autor parte de aclarar que la vocación no es innata, sino que "se desarrolla en el plano de la acción, el conocimiento y la convivencia. Un cúmulo de experiencias adquiridas de un modo consciente e inconsciente llevarán al adolescente a la convicción de que puede elegir, por sí mismo" (2002: 35).

¹⁸³ El autor sostiene que "el que elige, por lo tanto no está eligiendo solo una carrera esta eligiendo con que trabajar, está definiendo para qué hacerlo, está pensando en un sentido para su vida, esta eligiendo un cómo, delimitando un cuándo y dónde, es decir, esta eligiendo insertarse en un área específica de la realidad ocupacional. (...) Está definiendo quién ha de ser, o sea que está eligiendo un rol adulto y para hacerlo no puede basarse en otra cosa que en quién es (2002: 72).

¹⁸⁴ En cuanto a los otros, el autor sostiene que la sensación de que "yo soy yo" tiene que ver con mis "relaciones con los demás". Las relaciones con los demás se expresan fundamentalmente en un vínculo de doble carril que son los procesos proyectivos introyectivos. La "extensión de la persona nunca coincide con el límite de su piel, sino que incluye todos los objetos que puede llamar "míos". Su guardapolvo, etc, (...) Los límites de la persona surgirían de la discriminación o del balance que se establezca entre los procesos proyectivos e introyectivos y de su carácter discriminado o masivo (Boholansky, 2002: 52).

experiencia del joven (social, familiar, cultura de pares) para la orientación vocacional. El análisis de los mismos tiene como finalidad acceder y acompañar al proceso de interiorización que cada joven hace, para poder dar cuenta de los vínculos e identificaciones que se establecen con el otro. En este sentido la orientación vocacional está relacionada con la construcción de la identidad presente.

Los contextos son importantes porque al ser espacios de interacción social definen las expectativas de rol ocupacional. “Cuando la asunción del rol es inconsciente, esas acciones adoptadas, que se realizan según una secuencia pautada y en un contexto de interacción social tiene que ver más con las *identificaciones* que con la *identidad* del ocupante del rol” (Bohovlasky, 2002: 44). De esta forma las relaciones con adultos significativos, cargadas afectivamente, se identificarán con sus roles ocupacionales generando un ideal del yo en términos ocupacionales (Bohovlasky, 2002: 46).

El contexto social incorpora los valores de la comunidad al proceso de elección. “El sistema de valores imperante en una comunidad dada acerca del destino de la gente y del peso que tiene la educación en la posición social de sus miembros determinará el sentido y hasta la existencia del campo de la orientación vocacional (...) también influye en cuanto a los sistemas de gratificación. En términos muy generales, estos tienen que ver no solo con el nivel de ingresos de los distintos profesionales sino con otras formas de gratificación que la gente pueda encontrar en su tarea” (2002: 40). Según este autor, cuando un joven no logra encontrar un *equilibrio entre lo gratificante y lo posible*, o necesario, se eligen carreras para trabajar y ascender socialmente y/o carreras como hobby, dando cuenta de “una disociación que existe en el contexto de los valores sociales más amplios” (Bohovlasky: 2002: 41). Es por esto que, según el autor es importante nutrir a la orientación vocacional de variables sociológicas, económicas e históricas, especialmente en una sociedad de *clases abiertas* en la que la movilidad social ascendente está ligada a la idea de profesión y prestigio. Esto a

su vez se vuelve doblemente problemático dado que, en este tipo de sociedad, acceder a un rol ocupacional, es acceder a un rol adulto (Bohovlasky: 2002: 41)¹⁸⁵.

El contexto familiar, en tanto referente cercano, también es atravesado por el contexto social: “El futuro nunca es pensado en abstracto: nunca se piensa en una carrera o en una facultad despersonificada. Siempre será esa carrera o esa facultad o ese trabajo que cristaliza relaciones interpersonales pasadas, presentes y futuras. Habrá que examinar las relaciones con aquellos otros con los cuales se establecen *relaciones primarias* (miembros de la familia, pares o pareja) y esos otros con los cuales se mantiene una relación de naturaleza *secundaria* (fundamentalmente profesores, psicólogos o técnicos) (...) *Quiere ser como tal persona, real o fantaseada, que tiene tales o cuales posibilidades o atributos y que supuestamente los posee en virtud del rol ocupacional que ejerce*” (Bohovlasky, 2002:41). En este sentido, hay dos cuestiones influyentes: la percepción valorativa que se tenga en el contexto familiar de la profesión elegida (“en función de los sistemas peculiares de valor-actitud del grupo”) y “la propia problemática vocacional de los miembros del grupo familiar” (Bohovlasky, 2002:47)¹⁸⁶.

Respecto al contexto en el que se despliegan relaciones e identificaciones con el grupo de pares, “opera de la misma manera que el grupo familiar, pero a

¹⁸⁵ Ver también Aisenson y otros (2008), Dabenigno y otros (2009), Guinzberg (1951).

¹⁸⁶ Desde esta perspectiva, la elección de una carrera o profesión, afecta a toda la estructura familiar. En muchos casos el/la joven se convierte en depositario de un *rol reparatorio* vinculado a las expectativas paternas y fraternas respecto de la carrera que elige. “Toda la familia está pendiente de la elección, porque inconscientemente hace cargo al adolescente de la reparación de todo el grupo (...) el adolescente se siente exigido siempre por dos objetos reclamantes; un objeto interno y el objeto familia, lo cual hace mucho más confusa su situación (...) tanto cuando quiere seguir una carrera y los padres expresan su oposición, como cuando los padres agregan <pero igual hacé lo que quieras>” (Boholansky, 2002: 74). Esta delegación de responsabilidad en el adolescente profundiza la sensación de dependencia-independencia, que desencadena tres formas de separarse: rebeldía, sumisión, competencia (Boholansky, 2002: 75). También puede determinar el abandono de proyectos valiosos acariciados durante mucho tiempo porque siente que concretarlos implica desatender otros aspectos del self que reclaman atención. (Boholansky, 2002: 72). Por ejemplo, un adolescente que quiere estudiar biología puede sentirse culpable y reprocharse tal gusto porque entiende que al concretarlo desatiende otra vocación que podría ser la música. Esta situación podrá llevarlo a reprocharse a sí mismo que no es capaz de seguir su “auténtica vocación” se sentirá perseguido por esa parte de si mismo ligada a la música como “proyecto” (Boholansky, 2002: 73). Esta perspectiva fue desarrollada especialmente por Erikson (1972).

diferencia de él nunca es tomado como grupo de referencia negativo¹⁸⁷ (...) Todo adolescente que plantea una contradicción entre los valores del grupo familiar y los valores del grupo de pares nos está hablando de una disociación de su propia identidad, de identificaciones con los dos grupos que él no puede integrar. Pero al mismo tiempo nos está hablando de contradicciones entre la sociedad más amplia y la sociedad adolescente” (Boholansky, 2002: 49-50).

Cuando iniciamos la presentación de la perspectiva de este autor, hacíamos hincapié en la importancia que le otorga a la idea de *cambio*. El autor recupera a Erikson para abordar la crisis de la identidad en la adolescencia y su lugar de moratoria psicosocial en la sociedad¹⁸⁸. “Todo adolescente es una persona en crisis en la medida que está desestructurando y reestructurando tanto su mundo interno como sus relaciones con el mundo exterior (...) lo que define fundamentalmente a la persona es el hecho de poder ser un objeto para ella misma, un objeto *para sí*” (Boholansky, 2002: 50).

Para que esto ocurra (posiblemente ningún adolescente siente con claridad que *él es él*) la experiencia tiene que organizarse sobre tres parámetros: tiempo-espacio-otros. El modo en que las personas se aproximen al *ideal del yo* determinará el monto de *autoestima*. Para esto es necesario distinguir entre *ideal del yo* e *imagen de sí*. “*Ideal del yo* es un modelo una fuente de motivaciones axiológicas en tanto la imagen de sí surge de la confrontación de este modelo con los estatus, roles y actividades que realiza el sujeto. (...) En cuanto al espacio, el sentimiento de “yo soy yo” surge fundamentalmente sobre las bases del esquema corporal que discrimina entre un espacio propio (interno) y un espacio no propio (externo)” (Boholansky, 2002: 51).

¹⁸⁷ Según Bohovlasky, “La referencia al grupo de pares es algo adquirido y que debe ser defendido. En ese sentido, el sometimiento a las normas del grupo es mayor y las transgresiones son vividas como generadoras de culpa intensa (...) La cultura de pares (la cultura de la sociedad adolescente) es más próxima e imperativa, porque funciona principalmente sobre el carril de la sanción, por exclusión” (Boholansky, 2002: 49).

¹⁸⁸ “Para lograr la elaboración de esta situación la sociedad concede un tiempo a sus miembros, que Erikson (cf. Op.cit.) llama *moratoria psicosocial*. En esta moratoria las tareas fundamentales de un adolescente son la discriminación, la selección y la elección de las identificaciones” (Boholansky, 2002: 52). Una revisión crítica de distintos planteos que también se apoyan en tiempos madurativos en relación con estímulos externos se pueden encontrar en Guichard (1995).

Así, desde esta perspectiva, un joven puede realizar una elección ajustada cuando esta está adaptada a su realidad; es autónoma y responsable y logra sentir que “él es él, por ejemplo, porque tiene determinados *proyectos* que siente como si fueran suyos. Expresa aspiraciones propias que conjugan lo que el individuo *quiere* alcanzar como una estimación de lo que *puede* alcanzar. Este acercamiento supone la puesta en vigencia de proceso de discriminación y jerarquización de los objetos de la realidad” (Boholansky, 2002: 51-52).

Sobre esta relación equilibrada entre el desarrollo personal y su contexto de posibilidades avanzan Aisenson y su equipo¹⁸⁹ quienes plantean la orientación vocacional a partir de la vinculación de dos dimensiones: “una dimensión general que vincula al estudio y al trabajo con el desarrollo personal y la posibilidad de crecimiento y otra dimensión específica e instrumental, que en el caso del estudio, se refiere a adquirir competencias personales y facilitar la inserción laboral, y en el caso del trabajo, a mejorar las condiciones del empleo y lograr bienestar laboral¹⁹⁰. Ambas actividades son puertas de entrada para lograr un desarrollo integral y para buscar un lugar en la sociedad” (2008: 71).

Teniendo en cuenta las diferencias de género, el origen social, la trayectoria educativa y laboral, están interesados en esta problemática “tanto personal como societal, que es central para el desarrollo y evolución de los jóvenes.” Es por esto que recuperan, como marco, datos construidos por otros autores respecto al trabajo y el mercado laboral: “Tanto en los países como en las personas existe una ansiedad sobre su *futuro* en una economía global en la cual aumenta la amenaza del desempleo y la exclusión social más que la falta de oportunidades laborales¹⁹¹” (2008: 72). Esto es sumamente significativo para los jóvenes dado

¹⁸⁹ Este equipo trabaja desde una perspectiva cualitativa (entrevistas en profundidad, de seguimiento y grupos focales) y desde una perspectiva cuantitativa (a partir de la administración de encuestas en escuelas). Analizan la “transición” de los jóvenes desde la escuela secundaria a los estudios superiores, el trabajo y la vida adulta a través de las *intenciones* y *proyectos para el futuro*, las *representaciones* sobre el trabajo y el estudio, las *trayectorias* que desarrollan y la construcción identitaria.

¹⁹⁰ En ese sentido los autores también retoman a Bourdieu, recuperando dos formas de entender al trabajo: forzado (por la necesidad de dinero es decir por una exigencia externa) y escolástico (porque conlleva cierto status, interés, gratificación personal) (Aisenson y otros, 2008).

¹⁹¹ Sostienen que, aunque el trabajo tal como lo conocemos en la actualidad no fue siempre la base de las identidades personales y de la integración social, sí tuvo ese lugar central en los

que, según plantean, encuentran trabajo en la economía informal -en la cual las credenciales educativas son subutilizadas, por lo que los jóvenes ya no ven en la educación un pasaporte hacia el empleo (2008: 72)- generando fuertes angustias, dado que al verse vulnerada la dimensión integral de trabajo, se dificulta la planificación del "proyecto de vida" (Aisenson y otros, 2008: 73)¹⁹².

Dabenigno¹⁹³ y equipo también analiza la transición de los jóvenes a la vida adulta centrándose en las *orientaciones de futuro*¹⁹⁴ de los jóvenes para analizar su relación con la escolarización. Retomando a Terren plantean que "no existen sendas unívocas sino un abanico de itinerarios de transición a la vida activa"¹⁹⁵. Este enfoque busca construir conocimiento en torno a las opciones que evalúan los jóvenes sobre su *futuro* laboral y educativo. Sostienen que "Las expectativas sociales se abordan a partir de la noción de *orientaciones de futuro*, entendiéndolas como esquemas, actitudes y asunciones basadas en experiencias previas, que interactúan con la información que ingresa desde el entorno del individuo para formar expectativas, establecer metas y aspiraciones y darle

últimos siglos. La crisis ocupacional de las últimas décadas está siendo objeto de un fuerte debate desde fines del siglo pasado por el aumento de global de la desocupación (Gorz, 1997; Méda, 1998; Rifkin, 1996; Aisenson y otros, 2008).

¹⁹² Entre los resultados hallados, sostienen que los jóvenes platean aburrirse en la escuela porque no le encuentran sentido a lo que se les enseña en este espacio, aunque sigue siendo valorada como generadora de expectativas de trabajo. También sostienen que los jóvenes valoran del trabajo la estabilidad y la posibilidad que brinda para planificar la vida, para el crecimiento profesional y para el ingreso económico. Finalmente, los jóvenes encuentran en sus profesores modelos en los cuales referenciarse (Aisenson y otros, 2008: 80).

¹⁹³ Los estudios que citamos fueron realizados a partir de un análisis estadístico en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2008, a partir de un cuestionario auto administrado (Dabenigno y otros: 2009, 1).

¹⁹⁴ Los enfoques que retoman *las orientaciones de futuro* afirman que estas "consisten en <la habilidad humana de anticipar eventos futuros, darles significado personal y operar con ellos mentalmente> (...) Desde esta perspectiva, se asume entonces una vinculación entre la ideación y aspiración de futuro y la disposición para la acción" (Dabegnino y otros, 2009: 4). También se puede ver: Bandura, 1986; Markus y Wurf, 1987; Neisser, 1976; Nurmi, 1991; MacCabe y Barnett, 2000, entre otros.

¹⁹⁵ Para esto retoman a Terren (1997) y a Drancourt (1994). Terren plantea dos extremos para este abanico: el primero un itinerario de "larga duración con escasa actividad productiva, que culmina en la finalización de estudios superiores"; el segundo de rápida inserción laboral y un corto paso por la escuela. Drancourt pone énfasis en dos factores, el género y la duración acumulada del desempleo en el período posterior al egreso educativo. El autor estudia el momento de transición a la vida adulta, centrándose en las expectativas, aspiraciones y proyectos de los jóvenes a punto de finalizar la escuela media, en vez de reconstruir trayectorias retrospectivas o hacer el seguimiento de cohortes de egresados, tal como realizan otros autores como Testa (1989), Riquelme y Razquin (1999), Gallart (2006), Filmus (2001; Filmus et. Al., 2004) y Miranda (2007) en (Dabenigno y otros, 2009).

significado personal a los eventos futuros” (Dabenigno y otros, 2009: 1). Caracterizan a este proceso como un “fenómeno complejo, multidimensional y de desarrollo gradual que puede ser conceptualizado en términos de tres procesos: motivación, planificación y evaluación”¹⁹⁶ (Dabenigno y otros, 2009: 1).

Así, “el”proyecto de vida” vislumbrado puede constituirse en motor de decisiones sobre el futuro: las imágenes y proyectos que los jóvenes construyen tienen un peso fundamental en lo que luego puedan concretar, teniendo en cuenta además que las opciones que evalúen estarán condicionadas –en buena parte– por las restricciones de su entorno familiar y escolar”¹⁹⁷ (Dabenigno y otros, 2009: 4). Retomando a Nurmi sostienen que “Primero, la gente establece metas basadas en la comparación entre sus motivos y valores y expectativas de futuro. Después, resuelve cómo realizar estas metas por medio de la planificación y resolución de problemas. Finalmente, la gente evalúa la posibilidad de lograr sus metas y en función de eso, re-actualiza los planes que ha construido. Las atribuciones causales y las emociones referidas al futuro juegan un rol importante en momento de evaluación” (Nurmi 1991: 3, en Dabenigno y otros: 2009, 5)¹⁹⁸.

¹⁹⁶ De esta forma, según los autores las personas evalúan qué intereses tienen, cómo realizarlos y en qué grado (Nutting, 1974 y 1984, en Nurmi 1991). Asimismo, retoman a la psicología cognitiva (Bandura 1986; Neisser, 1976; Weiner, 1985) y a la teoría de la acción (Leontiev, 1979; Nuttin, 1984) en (Dabenigno y otros, 2009: 5).

¹⁹⁷ Nurmi, desde el campo de la psicología social, sostiene las siguientes premisas: “el pensamiento y la planificación del futuro enfrenta a los jóvenes con un número de tareas normativas específicas de la edad fijadas por sus padres, pares y profesores la mayoría de las cuales conocieren al desarrollo esperado del transcurso de vida y que, por lo tanto, enfatizan la importancia del pensamiento sobre el futuro. En segundo lugar, las decisiones orientadas al futuro de los adolescentes –tales como las relacionadas con la carrera, forma de vida y la familia futura– tienen una crucial influencia en su vida adulta posterior. En tercer lugar, la manera en que los adolescentes viven su futuro juega un rol central en la formación de su identidad, que a menudo se define en términos de exploración y compromiso respecto de los intereses orientados al futuro” (Dabenigno y otros, 2009: 4-5).

¹⁹⁸ Según explican los autores, la investigación realizada abordó sólo dos de estas dimensiones: la *motivación*, que aborda el *contenido* y la *extensión temporal* de los intereses y preocupaciones de los jóvenes, y la *evaluación*, que da cuenta de las *atribuciones causales* y las *emociones* involucradas en la ideación sobre el futuro. La *planificación* no fue parte de la investigación. Según plantean en ese caso deberían haber identificado “los medios y las acciones necesarias y puestas en juego para el logro de las metas propuestas, lo cual excedía las posibilidades de este estudio”. (Dabenigno y otros: 2009, 5). La primera se estudió a través de la indagación de las esperanzas y miedos de los jóvenes respecto a la educación, el trabajo, la familia y la pareja, la adquisición de bienes materiales y el tiempo libre. También se analizó la extensión temporal pensada para el logro de las metas, indagando en cuántos años pensaban tener cumplidos sus objetivos. Respecto a la evaluación analizan las atribuciones causales a partir de las condiciones obstaculizantes identificadas por los jóvenes, “lo cual permite analizar el grado en que los encuestados reconocen

Entre los principales resultados obtenidos destacan que los jóvenes “reflexionan sobre su futuro habitualmente” y “tienen metas laborales y educativas a cumplirse de cuatro años en adelante”¹⁹⁹ (Dabegnino y otros, 2009: 14). Estos datos les permiten cuestionar “la idea de moratoria como atributo juvenil (Urresti, 2000), entendida como periodo que pone en suspenso el ingreso a la vida laboral y la conformación de una familia: casi todos los estudiantes se imaginan trabajando y estudiando en pocos meses más (Dabegnino y otros, 2009: 14)”. A partir de los resultados obtenidos, discuten con quienes sostienen que los jóvenes se centran en su presente²⁰⁰ “por efecto de la incertidumbre imperante; siendo esta la generación que más evidencia estas tendencias de la sociedad actual” (Dabegnino y otros, 2009: 14).

En un segundo trabajo, retomando la idea de obligatoriedad social y legal de la escuela media desarrollada por Tenti Fanfani (2003), los autores profundizan el análisis de la contribución y valoración de la escuela²⁰¹ por parte de los jóvenes en el proceso de orientación del *futuro*. Entre los datos más interesantes sostienen

la incidencia personal como un factor capaz de intervenir en los cursos de acción ideados”. Respecto a las emociones, analizan si están asociadas al pensamiento de futuro indagando niveles de optimismo y pesimismo (Dabegnino y otros: 2009, 6).

¹⁹⁹ Citamos algunos de los resultados publicados: 80% de los jóvenes se imagina trabajando y estudiando, 11 % sólo estudiando, 4 % sólo trabajando. Plantean que este dato se contrapone a la visión general de la apatía de los jóvenes. Esta idea se refuerza dado que la mayoría imagina que entre 4 y 6 años tardarán en ingresar al mundo del trabajo y culminarán sus estudios superiores. Sostienen que “la moda es trabajar y estudiar” al mismo tiempo (lo cual se contrapone con los hallazgos de Gallart, 1994; Austral et.al., 2007; Dabegnino et., Al. 2005). Asimismo, afirman que los jóvenes identifican obstáculos, pero son optimistas, solo el 20 % piensa que no va a poder cumplir sus metas. Los obstáculos están relacionados con lo que ellos consideran como posibilidad al acceso al mundo del trabajo, en el cual “el aumento de la competencia por los puestos, el capital social, el azar y las relaciones informales son percibidos como factores cruciales” (Dabegnino y otros, 2009: 9). También identifican como obstáculo una formación incompleta por parte de la escuela media para el mundo del trabajo que, vinculada a la falta de experiencia laboral, complicaría el acceso inmediato (Dabegnino y otros: 2009, 11).

²⁰⁰ Entre los autores que sostienen que los jóvenes se centran en su presente citan a García Canclini (2004) y Bauman (2000) (Dabegnino y otros: 2009, 11).

²⁰¹ Retoman a estudios locales que “han explorado los significados que los estudiantes atribuyen a la escolaridad en su paso por el nivel medio del sistema educativo (entre otros Kantor, 2000; Tiramonti, 2004; Dustchatzky, 1999; Filmus, 2001; Kessler, 2002) (...) Muchos de ellos emplean metodologías cualitativas que permite indagar en profundidad los sentidos otorgados a la escolaridad desde una perspectiva fenomenológica basada en el análisis de los significados que los actores construyen en sus propios términos (se entiendo en esta investigación que los sentidos que los jóvenes dan a la escuela son una configuración dinámica en la que confluyen significaciones previas construidas en el entorno social y familiar y elementos elaborados por los alumnos en la propia experiencia escolar (Dustchatzky, 1999; Pérez Expósito, 2005)” (Dabegnino y otros, 2010: 1).”

que la asistencia a la escuela no se da principalmente por obligación, sino por las posibilidades que esta brindará para el *futuro* profesional, laboral y personal (Dabegnino y otros, 2010: 3). “Entre las razones de asistencia a la escuela vinculadas con una gratificación más inmediata se desprenden afirmaciones relativas al aporte de la escuela al desarrollo personal: en tal sentido, se destaca la adquisición de conocimientos *per se* o los aprendizajes prolíficos para la vida en sociedad; este conjunto de razones está casi tan presente como las que se refieren al *futuro* profesional. Así, los jóvenes articulan una mirada de la escuela como instrumento (para el *futuro*) y como fin en sí mismo (para aprender). Este último aspecto podría leerse como un reclamo o como un reconocimiento de la escuela, teniendo en cuenta que estos estudiantes están terminando el nivel (Dabegnino y otros, 2010: 7)”²⁰².

Jean Guichard (1995) realiza una revisión crítica de las teorías desarrolladas desde distintos enfoques de la psicología (Krumboltz, 1979; Erikson, 1972; Ginzberg, 1951 y Gottfreson, 1981) y de la sociología y antropología (Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1988; Laks, 1983; Nizet y Hierniaux, 1984) respecto a los proyectos de vida. La propuesta del autor radica en lograr diseñar estrategias que permitan analizar, junto con los jóvenes, cuáles son las mediaciones que lo llevan a formarse una idea sobre sus competencias y preferencias, cuestiones centrales para la formación de sus proyectos de vida²⁰³ (1995: 27). Este autor, sin descartar del todo las cuestiones involucradas en las vivencias personales (Krumboltz, 1979; Erikson, 1972), y las configuraciones de

²⁰² Las razones vinculadas a la asistencia obligada a la escuela aparecen aún más débilmente, lo que señala un contraste con algunas prenociones al respecto. Por un lado, podría argumentarse que el tránsito por cinco o seis años de escuela secundaria puede ir diluyendo entre los jóvenes la vivencia de la asistencia a la escuela por obligación. Pero, ¿podemos afirmar que es este un resultado que deviene del papel jugado por la escuela a lo largo del tiempo en términos de construcción de otros sentidos posibles, o debemos matizar esta observación a la luz de procesos de selección educativa como la deserción escolar, que ponen un cono de sombra sobre aquellos alumnos que a pesar de la obligatoriedad y la masificación del acceso a la escuela media no han llegado hasta los últimos peldaños? (...) la obligatoriedad social de la escuela media parece haberse internalizado entre los jóvenes y ya no son los padres quienes tienen que correr tras el “proyecto” educativo de sus hijos, sino ellos mismos los que asumen sus desafíos y encuentran sentidos propios a su experiencia escolar. En el mismo sentido, los propios jóvenes saben del valor de la credencial educativa en el mercado de trabajo, y así, la asistencia es un medio para su obtención (Dabegnino y otros, 2009: 8)”.

²⁰³ Sobre este punto se avanzará en el punto de tres del presente capítulo

género (Ginzberg, 1951) y de clase (Gottfreson, 1981), retoma a autores que abordaron la relación entre el proyecto personal y su paso por la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1988; Laks, 1983; Nizet y Hierniaux, 1984), para sostener 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 qué materias-²⁰⁴ (Guichard, 1995: 167), 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 (Guichard, 1995: 178).

En resumen, desde esta primera perspectiva, las *orientaciones* buscan acompañar a cada joven en su elección, en tanto articulación propia y autónoma de la información obtenida en su experiencia –del contexto familiar, escolar y social-, teniendo en cuenta los plazos en los que se planea desarrollar metas y proyecciones determinadas al finalizar la escuela secundaria. Parecería ser entonces que la ideación y la aspiración preceden a la acción orientando la conducta: para proyectar su *futuro*, los y las jóvenes deben identificar sus motivaciones y deseos, pautar plazos responsablemente, autónomamente y racionalmente, es decir de manera adecuada a su contexto. En caso de que la elección no pueda realizarse en esos términos, un psicólogo, docente o familiar debe orientarlo y acompañarlo en este proceso de elección, que parece apoyado en una trayectoria temporalmente lineal (pasado-expectativa, presente-planificación, *futuro*-meta) y en un contexto estático, marco de las proyecciones. Aunque sostienen que se pueden equivocar y empezar de nuevo, no dan cuenta de la posibilidad de la yuxtaposición de “proyectos” y temporalidades. Tal como se expresó, con sus diferencias, estos modelos de análisis e intervención afirman que las reflexiones que los jóvenes realizan sobre su *futuro*, tienen un rol importante tanto en su vida futura, como en la conformación de sus identidades presentes,

²⁰⁴ Paul Willis realiza fuertes críticas a este tipo de argumentaciones que realizan una “conversión de lo académico en un gradiente ocupacional. Se trataba de ajustar las aptitudes y talentos individuales del alumno a los trabajos disponibles (...) tests psicológicos para determinar “objetivamente” la habilidad y la aptitud como fundamento para aconsejar al individuo que desplace, hacia arriba o hacia abajo, sus aspiraciones (1988: 106)” que sugieren la revisión del modelo meritocrático (1988: 106-110).

por lo que es importante orientarlos en este proceso de transición hacia la vida activa adulta (Boholansky, 2002; Nurmi, 1991; Aisenson y otros, 2008; Dabenigno, 2008; 2009).

El segundo grupo de estudios al que hicimos referencia al inicio de este apartado, problematiza la relación entre jóvenes y *futuro*²⁰⁵ focalizándose en el entramado en el que se produce la relación, más que en las “orientaciones” o en las “expectativas”. Se enfocan en las relaciones entre distintos actores sociales haciendo viable el cuestionamiento de la “autonomía” de la elección al considerar que la misma es parte de un entramado complejo de dimensiones de orden estructural y cultural que pone en “tensión” a las “responsabilidades” y a la “conciencia” de los sujetos que toman sus decisiones en el marco de la vida cotidiana (Heller, 1976).

Paul Willis, realiza uno de los estudios más reconocidos sobre esta temática. El autor se pregunta por qué los chicos de clase obrera²⁰⁶ consiguen trabajos de clase obrera, argumentando que es un proceso mucho más complejo que responder “que no tienen más remedio”. El proceso al que hace referencia es el proceso de conformación, producción y reproducción de clase, que abarca un nivel cultural y simbólico y un nivel estructural y económico, en el que se despliega la tensión entre una supuesta *autonomía* en la elección y la coerción que se ejerce sobre los sujetos en las sociedades liberales. Para esto se propone examinar aspectos de la cultura obrera a través del estudio de la vida cotidiana de los

²⁰⁵ Por otro lado, hay una gran cantidad de estudios que abordan la relación entre los jóvenes y su futuro centrándose en la relación entre los sistemas educativos y el mundo del trabajo (Grinberg, 2004; Saint Tout, 2009). Dubet (2005), Bauman (2000) y Bourdieu (2000) han sido referentes para los autores que en Argentina trabajan desde esta línea, como Filmus (2001); Kessler, (2002); y Kaplan, (1992), partiendo de los cambios que se producen en la vida cotidiana de quienes no acceden a un empleo estable y resaltando la necesidad creciente de formación para competir en un mercado laboral cada vez más restringido, en el cual el concepto de flexibilidad adquiere una gran visibilidad Jacinto (2013).

²⁰⁶ Corre del centro del análisis a los chicos de clase media (aunque afirma que estos consiguen trabajo de clase media “porque los demás los dejan”) y a los jóvenes de clase obrera (“los colegas”) que se apropian de la cultura escolar contemplando otro tipo de trabajos y estudios. Esta división marcada de grupos, sólo matizada por algunas prácticas, lleva a que el análisis de Willis se focalice en diferencias muy marcadas entre “los colegas” y el resto de los jóvenes y las jóvenes apoyadas en cuestiones estilísticas y consumos culturales (ropa, tabaco, alcohol, formas de hablar y de relacionarse con otras etnias y otros géneros) de estos jóvenes en relación con los demás.

jóvenes varones que conforman una contracultura escolar²⁰⁷, a partir de observar su escolarización y su adaptación al trabajo en las fábricas, como momento crucial para la regeneración de las formas culturales de la clase obrera en relación con la estructura social y las relaciones de producción (Willis, 1988: 12).

Realiza un minucioso análisis de las formas en las que los jóvenes ganan *control informal* en sus lugares de trabajo y en las clases (horarios, rutinas, espacios) a partir de la conformación de un grupo informal que establece y hace posibles la apropiación de los temas y elementos de la cultura obrera en la cultura escolar, siendo la “unidad básica de la resistencia cultural”: “resistencia; subversión de la autoridad; penetración informal de la debilidad y falibilidad de lo formal y una habilidad independiente para crear diversión y disfrute (...) la nueva cultura no es una simple reproducción de lo viejo, sino una re-elaboración de algunos viejos temas²⁰⁸ en un contexto específico, y con problemas específicos para la institución particular” (Willis, 1988: 104). Estos grupos se conectan con grupos de jóvenes de escuelas y barrios cercanos que forman una red que por la que circulan distintos tipos de conocimiento y de perspectivas respecto a las más diversas dimensiones de la vida cotidiana (cómo pensar la familia, el género, las relaciones étnicas, el valor de la escolarización y el trabajo, entre otras).

Los elementos²⁰⁹ de la contracultura no vienen “sólo de afuera”. Cada generación produce también transformaciones. Según el autor son las relaciones entre los procesos culturales y subjetivos, y “las acciones que provienen de ellos los que, de hecho, producen y reproducen lo que consideramos como aspectos de la estructura. La cultura suministra los principios del movimiento y de la acción

²⁰⁷ Willis reconoce que en las escuelas de cualquier clase se crean culturas opositivas, pero es la conjunción crucial de la oposición institucional y un contexto obrero lo que concede un esencial carácter y significación a la cultura de los <colegas>. (Willis, 1988: 72)

²⁰⁸ Según el autor, “la cultura de clase está sustentada en redes masivas de agrupaciones informales e incontables coincidencias parciales de experiencia de modo que los temas e ideas centrales pueden desarrollarse y ser influidos por situaciones prácticas donde su lógica directa podría no ser la más apropiada. (...) En la medida en que estos temas se adoptan y recrean escenarios concretos, son reproducidos y fortalecidos y ulteriormente se convierten en recursos disponibles para otros que están en similares situaciones estructurales (Willis, 1988: 74).

²⁰⁹ Por ejemplo, según el autor, beber alcohol en la escuela es parte de lo que consideran trascender hacia la vida adulta, *auténtica*, frente a la vida opresiva en la escuela, representada en la conducta de los “pringaos” (los buenos alumnos) guiados por los profesores.

individual” [Es en estas prácticas en las que lo colectivo,] aunque no dirigido conscientemente aparece guiado por la voluntad y la acción, las cuales adoptan posiciones <creativas> que terminan por reproducir lo que llamamos <determinaciones exteriores>” (Willis, 1988: 141), fortaleciendo un sentido de elección y afirmación. Según el autor “hay una base racional y potencialmente desarrolladora para los resultados que parecen ser completamente irracionales y regresivos. (...) esta doble articulación contradictoria permite que exista una sociedad de clases bajo la forma liberal y democrática: entrar libremente bajo unas condiciones que no son libremente elegidas” (Willis, 1988: 142).

A diferencia de lo planteado en la primera perspectiva presentada, Willis sostiene que, en el caso de los “colegas” no hay una planificación que tiene en cuenta por qué, para qué, ni en qué temporalidades se realizan las elecciones que están relacionadas con el *futuro*. El autor releva en su estudio que gran parte de estos jóvenes trabajan además de estudiar: “Este contacto con el mundo del trabajo, sin embargo, no se hace con propósitos de edificación cultural. Se hace dentro del específico nexo de la necesidad de dinero, y responde a, y es explotado dentro de ese nexo (...) Esta forma de temprana exposición al trabajo ayuda a establecer parámetros para su posterior comprensión del trabajo y la recompensa, la autoridad y sus equilibrios, y una especie particular de resentimientos contenidos hacia aquellos que lo manejan y los dirigen” (Willis, 1988: 55).

En este temprano paso por las fábricas (y otros empleos), los bares y en su relación con su experiencia escolar, “los colegas” adquieren las credenciales para entrar en la cultura de fábrica propiamente dicha, así como para entrar en la cultura contraescolar. Según afirma: “La cultura de “los colegas”, como parte de la cultura general de clase, suministra un conjunto de criterios “no-oficiales” con los que juzgar, qué clase de situación laboral va a ser más relevante para el individuo” (Willis, 1988: 116). “La creatividad y los impulsos racionales de la cultura contraescolar no son, por consiguiente, productos ideales o fantásticos de la imaginación. Tampoco están centrados básicamente en la acción individual y en la conciencia del individuo. Tampoco son capaces de adoptar la modificación

que quieran. Finalmente, no son capaces de prefigurar el futuro” (Willis, 1988: 147)²¹⁰.

En este sentido, lo que diferencia a “los colegas” de sus pares no son sólo sus prácticas cotidianas de resistencia, sino también, las expectativas que construyen en el marco de la contra cultura escolar, experimentadas como una división entre distintos tipos de *futuro*: son diferentes las cuestiones que implican gratificación y realización personal²¹¹. “Considerados, por lo tanto, en un quantum de tiempo –los últimos meses de la escuela-, la elección individual de trabajo aparece como fortuita y no iluminada por ninguna técnica racional o esquema de medios/fines” (Willis, 1988: 119). La mayoría de los trabajos son elegidos por la abrumadora necesidad de dinero inmediato, acompañados de la suposición de que todo trabajo es desagradable y que lo que realmente importa es lo que se puede hacer con el dinero ganado.

Así, el autor sugiere que la contracultura escolar resiste a una concepción hegemónica de la temporalidad social, a partir de procesos de continuidades y rupturas que no son conscientemente programados, e incluso no son percibidos en los contactos con otras formas culturales en las sociedades de clase: “El movimiento unificado de un tiempo inevitablemente lineal característico de la era capitalista ejerce también su efecto ideológico. Sugiere un sentimiento de sociedad homogeneizada, comprometida en el pausado progreso de lo que acaece (...) Esto invita a una perspectiva gradualista y reformista sobre la que pretende conseguir una sociedad unificada en la que todos comparten la misma escala de tiempo y aprecian su transcurso. Tiende a suprimir la noción de que los

²¹⁰ El autor afirma que “...en el grupo informal se da una suspensión de los intereses individuales y un compromiso de la realidad del grupo y sus objetivos, que no están detalladamente especificados en la historia de sus miembros, o en la situación del grupo. (...) el grupo puede ser considerado como un sujeto por derecho propio, tiene un impulso interno para encontrar un objetivo específico a su propio nivel de un modo no limitado por el conocimiento previo, la experiencia o la ideología de sus miembros individuales” (Willis, 1988: 147).

²¹¹ En esta dirección es que el autor insiste en la importancia de analizar la cultura contraescolar y sus procesos en tanto circunstancias definidas en una relación histórica específica, a partir de analizar el lugar que tienen los grupos en la creación de esta lógica entramada contextualmente y que en muchas oportunidades conduce, paradójicamente, a profundas trampas que pasan desapercibidas debido a la acción de la certeza subjetiva (Willis, 1988).

diferentes grupos sociales pueden tener tiempos diferentes, carecer de tiempo o que otros intentan empujar al tiempo hacia delante violentamente” (Willis, 1988: 191).

El planteo del autor busca romper con los análisis reproductivistas pero asumiendo que a partir de las condiciones materiales se recrean, no se reproducen, las prácticas que llevan a producir una sociedad incluyendo sus relaciones de desigualdad. “El punto en el que la gente vive auténticamente y no de prestado su destino de clase se alcanza cuando lo que es dado se reforma, se refuerza y se aplica a nuevos fines. La fuerza de trabajo es un importante eje alrededor del cual se mueven todos estos procesos porque es el modo principal de conexión activa con el mundo: el método par excellence de articular el yo interno con la realidad exterior” (Willis, 1988: 13). El autor sostiene que la contracultura escolar es el medio específico en el que los jóvenes producen una concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y es a partir de esta que se toma la decisión a *futuro*. Es en la experiencia escolar en donde los jóvenes de clase obrera “desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo” (Willis 1988: 13).

¿Qué pasa cuando la cultura obrera se encuentra en crisis y ya no se puede pensar en el trabajo obrero cómo punto seguro para conseguir dinero e ingresar al mundo adulto en el marco del neoliberalismo? Levinson (2002) y Pérez Expósito (2013) abordan estas nuevas relaciones de desigualdad social.

Levinson aborda esta y otras preguntas²¹² a partir de un estudio de corte etnográfico que explora cómo los “discursos de igualdad y solidaridad” del estado

²¹² Levinson en su libro “Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana” se pregunta “¿Ayudará la secundaria a esos jóvenes a amar a su país y trabajar para mejorarlo, o pondrán sus ojos en la frontera para hacer una vida nueva en Estados Unidos? ¿Los animará la secundaria a estudiar una carrera profesional o los alejará de las escuelas para siempre? Por último, ¿contribuirá la secundaria a que sus hijos se conviertan en ciudadanos moralmente rectos, con sentimientos de compasión y solidaridad, o los impulsará a formar grupos sociales excluyentes?”. El autor sostiene que los grupos tienden a formarse según características comunes de clase social o etnicidad y que por este proceso de agrupamiento formal se refuerzan

mexicano proporcionan “recursos simbólicos” a las prácticas y los discursos concretos que forman la experiencia de los estudiantes en una escuela secundaria ubicada en una localidad mexicana cercana a la frontera con EE.UU. Asimismo plantea que “la secundaria mexicana aún trata de reconciliar dos metas relacionadas pero diferentes: capacitar a la juventud para las demandas inmediatas del mercado laboral y prepararla para los estudios profesionales” (2002: 44).

Estos “recursos simbólicos” son apropiados por la “cultura estudiantil” en “el proceso de transición de la primaria a la secundaria; la formación y la construcción discursiva del grupo escolar; la configuración espacial y el ritual de la vida escolar; las pautas del plan de estudios, la evaluación y la práctica pedagógica, así como las ideas de los maestros acerca de los alumnos y de sus padres” (Levinson, 2002: 91). Según el autor, los estudiantes se apropiaban de los “discursos de igualdad” de sus profesores y la institución escolar mexicana redefiniéndolos en el marco de su “cultura estudiantil” para producir su propia “solidaridad estratégica”: los estudiantes “le dan sentido a su experiencia en la escuela; a través de las interacciones con sus padres, maestros y compañeros, construyen aspiraciones e identidades duraderas. Además de las materias en sí, aprenden a ser cierto tipo de persona, y este aprendizaje se transfiere a sus vidas posteriores. De ahí que es la formación de identidad del alumno, y no solamente las prácticas “oficiales” de la escuela, lo que viene incidiendo fuertemente en la reproducción de estructuras y desigualdades sociales²¹³” (Levinson, 2002: 25).

las diferencias sociales, cuestión que luego influye en las decisiones tomadas en torno a sus carreras futuras (2002, 30).

²¹³ Al igual que Willis (1988), intentando abordar etnográficamente estas preguntas, en primer lugar, el autor se propone analizar “los rituales y las rutinas escolares”. Sostiene que estos espacios nos permiten ver simultáneamente como las experiencias escolares se incorporan diferencialmente en las trayectorias particulares a la vez que transparentan los principios culturales y de la escuela mexicana. “Creados históricamente por la interacción de las culturas estatal y local, los espacios, los rituales y las rutinas escolares en la ESF entrelazaban elementos cívicos, religiosos y de identidad juvenil. Mostraban una manera en que la historia se convertía en estructura y proporcionaban importantes contextos institucionales para que los alumnos les dieran sus propios significados” (2002: 111). En este sentido el autor muestra “cómo el grupo escolar en la ESF se convertía en un espacio contradictorio para la producción de prácticas y formas culturales en torno a los discursos de solidaridad e igualdad. Los alumnos se apropiaban del espacio del grupo escolar y de los discursos derivados de contextos históricos e institucionales

De esta manera, a lo largo de su trabajo Levinson se propone abordar: “¿Cómo y por qué surge este juego cultural de la igualdad en una secundaria de provincia, y cómo y por qué ayuda a crear identificaciones comunes entre estudiantes a través de diferencias sociales profundas? ¿Cuáles son los recursos organizativos y discursivos de los que se apropian los alumnos para construir esta cultura? ¿Cuál es su poder y su influencia en relación con las fuerzas morales de la familia, la Iglesia, el trabajo y otros puntos de autoridad de los adultos? ¿Hasta dónde y de qué manera se vuelve parte de las identidades y las aspiraciones generales de los alumnos la cultura que gira en torno a la escuela, desempeñando un papel en las trayectorias que siguen sus vidas?” (2002: 365).

Luego se propone analizar cómo desde “los diversos sitios de diferencia social en las culturas íntimas hasta los espacios y discursos de la vida escolar, los estudiantes de la ESF negociaban un mundo sumamente complejo de formación de la identidad. En la familia, el vecindario y otras instituciones de la comunidad, los alumnos recibían su socialización fundamental, el desarrollo de hábitos como un conjunto de predisposiciones de género, clase social y grupo étnico para interpretar el mundo social de cierta manera. Esa socialización era constante, dinámica y recíproca, en la medida en que los alumnos salían de sus casas hacia espacios institucionales como la escuela, la iglesia y el trabajo. Los estudiantes estaban desarrollando sus propios proyectos de vida dentro de las limitaciones y con los recursos que les proporcionaban estos sitios, más los símbolos penetrantes que ofrecen los medios culturales mundiales y la migración transnacional. Para cuando llegaban a su último año de secundaria, era mucho lo que estaba en juego. (...). ¿Cómo optarían por “ser alguien” en la vida? ¿Cómo podría su respuesta a las relaciones y las prácticas de la vida escolar condicionar la trayectoria que finalmente seguirían?” (2002: 247). De esta forma, en sus últimos años de escolarización secundaria los estudiantes parecieran “rechazar o

para producir culturalmente sus propios valores y estrategias prácticas, y sus propias formas culturales, como “pasar la tarea” y “echar relajo”. Sin duda, estas prácticas eran inducidas fundamentalmente por el régimen de trabajo de la escuela. La mayoría de los alumnos instrumentaban formas de solidaridad para aumentar su poder contra las demandas de los maestros en el aula. Esta dinámica se parece mucho a lo que los etnógrafos han encontrado con frecuencia entre los trabajos de fábricas” (2002: 192 –193).

consolidar” la identidad escolarizada propuesta por la escuela²¹⁴. Así, las “identificaciones en un contexto daban lugar a distinciones en otro, y la identidad escolarizada no era totalmente aceptada por todos los alumnos de la ESF” (2002: 252)²¹⁵.

Al respecto de estas interacciones el autor sostiene que “Para la mayoría de los estudiantes, el nuevo sitio de práctica –la estructura institucional de la ESF– representaba la continuación de juegos y campos anteriores y no una interrupción súbita. La secundaria ya estaba incorporada en las estrategias socioeconómicas y en las perspectivas culturales de las familias, y sus *habitus* se habían ajustado en correspondencia con lo anterior. Sin embargo, la secundaria también ponía a los estudiantes frente a una nueva combinación de demandas, discursos y opciones institucionales para la producción cultural de la identidad, incluidos el contexto del grupo escolar, el discurso sobre la adolescencia, la identidad nacional y la ética de solidaridad e igualdad” (Levinson, 2002: 368-369).

El autor concluye que, “la construcción de una identidad escolarizada de secundaria proporcionaba un importante sentido del yo del que se apropiaban de manera variable los estudiantes de la ESF para elaborar similitudes y diferencias, y para justificar patrones de afiliación y distancia. Sin embargo, los grupos de amigos que elegían y desarrollaban los estudiantes tenían efectos diferentes en sus identidades y aspiraciones (...) En contrapunto con el grupo de compañeros,

²¹⁴ “Cuando entran en la ESF para iniciar sus estudios, los alumnos de San Pablo ya traen consigo un rico acervo de experiencias y aspiraciones construidas a través de diversos sitios de cultura íntima, medios de difusión, Iglesia y trabajo, por no mencionar primero la escolaridad previa. Estos sitios habían implicado ya sus propios juegos culturales, su propia estructuración de subjetividad en extensiones variables de tiempo y espacio. Podemos pensar esa subjetividad estructurada en términos del concepto de Bourdieu del *habitus* y su *campo* (1984; Bourdieu y Wacquant, 1992), definido este último como un “espacio” social para la acción del *habitus* estructurado y estructurante” (Levinson, 2002: 368).

²¹⁵ Para el autor “la formación cambiante de grupos de amigos, el surgimiento de una cultura juvenil local y un vibrante centro cultural en la ESF influyeron para producir y reproducir diferencias sociales que minaron las identificaciones igualitarias y una identidad escolarizada común. Los sentimientos de diferencia, arraigados en la clase social, etnicidad, la edad y el género iban en sentido contrario a la igualdad y la solidaridad prescritas por el discurso y la práctica escolares (...) había hecho modestas incursiones en el sentimiento existente de las diferencias sociales fuera de la escuela, pero no las había desplazado. El posicionamiento variable de los alumnos en el juego de igualdad y en torno al centro cultural, junto con la participación de sus familias en la educación, determinó los tipos de aspiraciones que tendrían” (Levinson, 2002: 292).

la familia mexicana seguía constituyendo un lugar extraordinariamente poderoso para la formación de la identidad y de las aspiraciones. (...) Quizá porque los grupos de amigos y otras distinciones sociales observables en la ESF no fueron reforzados por las estructuras escolares, no lograron tener repercusiones más duraderas en las identidades y aspiraciones de los alumnos” (Levinson, 2002: 380).

Por su parte, Pérez Expósito (2013) analiza cómo los estudiantes de la Preparatoria “Emiliano Zapata” en Milpa Alta²¹⁶ construyen sus representaciones de *futuro*, resaltando el lugar que tiene la escuela²¹⁷ entre los distintos ámbitos de experiencia, dada la cantidad de tiempo que pasan en ella. Esto se debe a que, en este ámbito, los y las jóvenes acceden a una gran diversidad de *otras experiencias*, que les permiten resignificar la propia y afrontar las tensiones que genera la finalización de la escuela²¹⁸.

“Para comprender con mayor profundidad cómo construyen los estudiantes sus representaciones de *futuro*, fue necesario analizar, una vez que éstas fueron entendidas como proyecciones de las identificaciones que los estudiantes tienen con diferentes flujos culturales asociados a distintos ámbitos de experiencia, cómo esos múltiples significados cobran un sentido particular dentro de dichas representaciones, y cómo se les atribuye una importancia mayor a algunos de

²¹⁶ Milpa Alta se encuentra situada en el extremo sudoriental y es una de las 16 delegaciones de la Ciudad de México.

²¹⁷ El autor sostiene que los “flujos que se articulan en la PEZ frecuentemente se contraponen con otros que son externalizados en contextos diferentes como la familia y la localidad.” (Pérez Expósito; 2013: 133). No obstante, sostiene que, si bien “puede existir una identificación tanto con los flujos que se articulan en la PEZ, como con aquellos que aparecen como contrapuestos, los estudiantes se apropian de ambos construyendo un sentido que, al mismo tiempo que los vincula con ellos, los diferencia” (Pérez Expósito; 2013: 133).

²¹⁸ El autor propone hacer uso del concepto de “flujos culturales” de Hannerz (1992) para dar cuenta del proceso a partir del cual los jóvenes construyen y elaboran sus representaciones de futuro. Los flujos culturales “son un continuo histórico de interpretaciones y externalizaciones de significado que no están circunscritos exclusivamente a un solo contexto socio-cultural, ni mucho menos encerrados en una “*comunidad*” (Pérez Expósito; 2013: 28). Según el autor los flujos se constituyen como tales, porque son interpretados y externalizados mediante arreglos sobre formas abiertas, es decir que los significados otorgados fluyen entre distintos ámbitos de experiencia abiertos y relacionados en forma de red, y al mismo tiempo son objeto de reinterpretaciones por parte de los mismos sujetos, manifestándose tanto en discursos como en prácticas. Retomando a Hannerz sostiene que esos flujos no son estáticos, son situados (en tiempo y espacio) y circulan por redes restringidas por el mercado, la ideología y el estado.

ellos” (Pérez Expósito; 2013: 172). En particular, el autor profundiza en los aspectos tensionados en las representaciones sobre el *futuro* en la experiencia de los estudiantes en la preparatoria y en las relajaciones respecto a dichas tensiones, explicando a partir de esta tensión/relajación representaciones que inicialmente pueden parecer “contradictorias”, por ejemplo, respecto a la importancia que el otorga un joven en particular a ir a la universidad o elegir migrar una vez terminados sus estudios en la preparatoria.

Entre las tensiones registradas por el autor destacan: la disyuntiva entre concebir o no a los estudios superiores como un mecanismo de movilidad social y como trayectoria meritocrática²¹⁹, el acceso a información sobre las carreras y el mercado de trabajo, el dilema que encierra la realización profesional en un contexto como Milpa Alta respecto a migrar o no²²⁰ y la confrontación de

²¹⁹ “La tensión existente entre la creencia en la educación superior como mecanismo de movilidad social y garante de un buen empleo, y al mismo tiempo la incredulidad en ella se relaja a través de la construcción de ciertos significados sobre los estudios universitarios que difieren de concebirlos prioritariamente como un mecanismo de movilidad social. (...) algunos estudiantes han desvinculado los estudios superiores del mundo del trabajo, concibiéndolos casi exclusivamente como una experiencia de realización personal a través de carreras profesionales que les gustan e interesan (...) Otros estudiantes, han optado por relacionar que, por un lado existen ciertas opciones profesionales para realizar gustos e intereses, y por el otro, estudios superiores que son una herramienta para la obtención de un empleo bien remunerado y la posibilidad de ascender a otro nivel socioeconómico” (Pérez Expósito, 2013: 164).

²²⁰ “Los estudiantes construyen representaciones de futuro con base en ciertos significados, mediante los cuales pretenden relajar la tensión existente entre distintos aspectos que valoran su localidad (Milpa Alta) y las posibilidades de realización profesional y de satisfacción de otras identificaciones culturales. Este proceso se realiza principalmente de tres formas diferentes: (...) emigrar de su localidad ya sea al extranjero o a “la ciudad”, fundamentalmente porque esos contextos aparecen como futuros ámbitos de experiencia que presentan distintas ventajas: a) (...) sí es posible llevar a cabo una relación positiva entre educación superior y movilidad social; b) sí es posible realizar ciertas identificaciones culturales, sobre todo las relacionadas con el entretenimiento; c) adquirir un status mediante el estudio de una carrera en el extranjero, el cual se convertirá posteriormente en un instrumento para la obtención de un empleo bien remunerado, ya sea dentro o fuera del país; y d) “sólo ahí es posible estudiar y trabajar en lo que yo quiero”. La segunda está representada por los estudiantes que pretenden permanecer en Milpa Alta. De hecho, en ellos la tensión es casi imperceptible, porque las opciones profesionales que prefiguran para su futuro están vinculadas a trabajos consolidados en la zona o en sus familias, como por ejemplo la producción agrícola, que por la mayoría de los estudiantes es entendida como una ocupación de gran desgaste, mucho riesgo, y poca ganancia. No obstante, aunado a estas opciones destacan dos aspectos: a) la ausencia de una necesidad imperante de realización de ciertas identificaciones culturales —como las relacionadas con el entretenimiento— en un ámbito más allá de su localidad; b) un significado que concibe los estudios superiores como una herramienta para la creación de nuevas condiciones y espacios laborales, y no únicamente como la adquisición de un conjunto de “competencias” para la inserción en mercados laborales ya establecidos. Por último, se encuentran los estudiantes que, con base en las múltiples redes

identificaciones de género, especialmente en las mujeres (Pérez Expósito; 2013)²²¹. Entre sus conclusiones más interesantes, el autor se pregunta si renunciar a la idea de movilidad social (sueño meritocrático), no implica al mismo tiempo, renunciar a la idea de posibilidad de la igualdad social y a representarse a sí mismo/a de forma tal en la que se accede a un mayor status.

Otra dimensión abordada es el lugar de las familias en el proceso de elección, Silvia Servetto²²² analiza cómo el complejo mundo de los gustos y motivaciones profesionales está relacionado con los mandatos familiares, pero también con las estructuras familiares y a su organización cotidiana²²³. Dichos mandatos se articulan en las elecciones de cada hijo de manera particular. “Involucra sus prácticas y es quien hace posible la reproducción incorporando sus características para dar lugar a las innovaciones personales y a los tiempos históricos que le corresponde vivir” (Servetto, 1993: 116). En este sentido, la

construidas entre “la Ciudad de México” y Milpa Alta, relajan la tensión concibiendo a su localidad como el espacio para vivir y a la ciudad como el ámbito para la realización profesional: “vivir aquí y trabajar allá” (Pérez Expósito, 2013: 165).

²²¹ Algunas estudiantes de la PEZ relajan la tensión existente entre las identificaciones que han relacionado con dos modelos dicotómicos de “mujer”, “mujer tradicional” / “mujer moderna”, posicionándose en distintos puntos del continuo que de hecho existe entre ambos. Así existen alumnas que se identifican prioritariamente con aspectos relacionados con las características que ellas mismas asocian como parte de la idea de “mujer moderna”. Otras, como Eva, han construido identificaciones con aspectos característicos opuestos de un modelo a otro, pero distribuyendo ambas identificaciones de forma sucesiva a través del tiempo. Por último, otro grupo de estudiantes suaviza la tensión mediante la conciliación entre dos aspectos centrales: la realización profesional y una relación de pareja más equitativa y no restringida. Dicha conciliación permite incorporar a esta identificación de género características de ambos “modelos” de mujer: el matrimonio, la realización profesional, la independencia y autodeterminación, y la maternidad (Pérez Expósito, 2013: 166).

²²² La autora realizó un estudio de caso apoyado en registros etnográficos, siguiendo a trece estudiantes que decidieron seguir estudiando una vez finalizada la escuela secundaria (de una pública y una privada) en una localidad del interior de la Provincia de Córdoba por lo cual debieron migrar. Las principales preguntas de esta investigación fueron: ¿Cómo encarar la elección en este complejo universo de intereses, indiferencia y necesidades aliadas y enfrentadas que confluyen en una misma y única acción? ¿qué significa para los adolescentes abordar la problemática de la elección y/o decisión, en este caso, la elección de una carrera a seguir estudiando? ¿Qué significación adquiere, en el transcurso del proceso de elección de una carrera, la proyección del futuro laboral, profesional e individual? ¿qué es en definitiva el futuro para los jóvenes? Una de las problemáticas con que se encontró al abordar su estudio fue que el mundo de los jóvenes es de un “carácter cerrado e intransigente que dificulta la posibilidad de sostener un vínculo desde la extraña observación.”

²²³ “El traspaso de bienes materiales y simbólicos, de los padres a los hijos, adquiere una fuerte presencia que deberá organizarse según las estructuras familiares que la contemplan, siempre y cuando se mantengan en el orden de la herencia. Es decir, en el mandato y la delegación” (Servetto, 1993: 116).

autora afirma que “Las líneas familiares no se delegan linealmente. En cada uno de los casos opera una especie de negociación como una forma de conciliar los intereses y gustos entre padres e hijos” (Servetto, 1993: 117) que están vinculados a su vez con la posibilidad de acceso y finalización de los padres y madres a los distintos niveles del sistema educativo²²⁴.

Esto no quiere decir que haya una reproducción de las vidas de sus padres o madres, sino que se configuran articulaciones diferenciales articuladas a estas experiencias familiares previas, de forma tal que en algunos casos se incorporen *habitus* diferentes. Irse a otra ciudad, solo es fácil para quienes lo experimentaron previamente por mudanzas o porque sus padres ya lo han hecho para realizar sus estudios superiores. Para los otros “es un desafío que los conduce a un nuevo universo en el cual deberán involucrar su propio cuerpo como modo de incorporación de un “*habitus*” diferente” (Servetto, 1993: 120).

De esta forma, según la autora, la elección de una carrera no es individual, sino que es hecha en gran parte en el seno familiar, destacando principalmente el rol de los padres en este proceso, que incluye tanto la reproducción como la transgresión a los mandatos. “Ser varón o mujer; primer hijo, segundo o tercero, son variaciones que juegan en la construcción de los mandatos (...) Tanto padres como hijos van buscando modos y alternativas para lograr una adecuación entre sus motivaciones y sus posibilidades (...) La indecisión o incertidumbre que se genera al finalizar los estudios secundarios, se acercaría a ciertos síntomas producto de las presiones familiares que intentan garantizar su reproducción” (Servetto, 1993: 120).

Otra dimensión que tiene un fuerte peso en los estudios sobre el *futuro* de los jóvenes es la relacionada al concepto de tiempo. Díaz de Rada²²⁵ sostiene que

²²⁴ Retomando a Bourdieu, la autora plantea que en el caso de los adolescentes cuyos padres terminaron el secundario y o la primaria, se sienten con la necesidad de estudiar algo. Esto suma capital simbólico a la familia: “estudia lo que quieras, pero estudia”. En el caso en que los padres son universitarios, la elección aparece recortarse a ese mundo, reproduciendo los mismos gustos, o eligiendo lo que sus padres no lograron concretar (el mandato también puede estar en el fracaso, estudio lo que mi padre no pudo y lo dejo como hizo mi padre) (Servetto: 1993,119). Ver También Bohovlasky (2003).

²²⁵ Realiza un análisis comparativo entre una escuela pública y una escuela privada en Madrid.

es una de las principales dimensiones de la estructuración de la realidad social de las experiencias²²⁶. Sostiene que, asimismo, es una presunción de partida para las escuelas occidentales dado que estas son instituciones orientadas hacia el *futuro*, en las que se espera que los estudiantes se relacionen con el tiempo de dos maneras: teniendo la capacidad de generar proyectos a largo plazo y que “al emprender dichos proyectos estructuren su propio tiempo de una manera autónoma” (1995:125). En este sentido, “la escuela espera de ellos que “tengan el tiempo en sus manos” y que no sea una condición externa de la experiencia: “las instituciones escolares animan a los sujetos a creer en el ideal de que los seres humanos están dotados de tiempo, es decir, invitan a pensar que se trata de seres que poseen un pasado y un *futuro* al margen de las constricciones condicionales y concretas del presente (1995:126).²²⁷”

Esta relación con el tiempo se observa en diversas prácticas institucionales que contribuyen a cimentar la representación de los sujetos como agentes activos de esta estructuración, “que concede a los sujetos la oportunidad de afrontar el proceso de la estructuración del tiempo de un modo simbólico y expresivo”, volviendo al tiempo algo susceptible de cobrar forma en el terreno de las acciones simbólicas (Díaz de Rada, 1995: 133).

Distingue un ordenamiento de orden colectivo, “que sugieren la existencia de formas diversas de codificación simbólica del tiempo colectivo y que se dan, en parte, al margen de la ordenación académica e instrumental de las actividades escolares” (1995, 126) y de otro de orden individual. Por ejemplo, sostiene que la incorporación de la comunidad local a partir de las fotos (estáticas) de las distintas generaciones que han circulado en una institución privada en la que realizó su trabajo de campo, marca la idea de continuidad de la comunidad y del acuerdo

²²⁶ A diferencia de Pérez Expósito, este autor sugiere que, en la elección de escuelas por parte de las familias, se pone de manifiesto una interdependencia entre los contextos escolares y familiares, por lo que los valores desplegados en ambas no serían tan disímiles (Díaz de Rada: 1995,127).

²²⁷ Ana Padawer retoma una serie de autores para plantear las características sociales del tiempo como tema de estudio (Durkheim, Mead, Elias y Fabian y Provonost). Retomando a Provonost, la autora sostiene que coexisten una pluralidad de repertorios temporales en las actividades cotidianas, la organización de tiempos sociales en ritmos y estructuras, las temporalidades propias de los grupos sociales y las generaciones (Padawer, 2010: 356).

con los valores allí construidos, al mismo tiempo que genera en los sujetos un posicionamiento en la línea de tiempo instituida. Al mismo tiempo, la dinámica de los rituales cotidianos de la escuela, como por ejemplo la organización de actos de conmemoración, despliega acciones de construcción y reconstrucción del tiempo colectivo (1995, 133).

A partir de esto el autor se pregunta cómo influyen estas estructuraciones en el orden de las disposiciones individuales²²⁸. En esta dirección, analiza las nociones acerca del tiempo de los alumnos en el marco de la escuela como institución burocrática que limita “la relevancia de las acciones individuales en la estructuración de las configuraciones espaciales y temporales” (1995, 131).

Nuestra tesis se enmarca en este segundo grupo de estudios. Sostenemos que las *construcciones sobre el futuro* de los jóvenes son producto de un entramado complejo, en el que están involucrados múltiples sujetos y que este proceso sólo es observable a partir del análisis de prácticas sociales, entendidas como parte de procesos sociohistóricos (Ortner, 1982). Es por esto que, a la luz del trabajo de campo, las preguntas de investigación fueron virando del análisis de expectativas, al análisis de la “pregunta” sobre el “año que viene” y las estrategias y “los proyectos” desplegados en la localidad y en la escuela alrededor del *futuro* para los y las jóvenes. En esta dirección, como planteamos en el capítulo 3, creemos importante analizar las *construcciones sobre el futuro* de los jóvenes articulando las expectativas de los adultos y de los jóvenes, situándolas en distintos niveles contextuales y sociohistóricos, recuperando distintas dimensiones de estas *construcciones sobre el futuro*²²⁹. En el próximo apartado, daremos

²²⁸ El autor pide a los estudiantes de ambas escuelas que escriban, en veinte minutos, una redacción en torno a su “proyecto” de vida, en la que incluyan todo lo que imaginan en torno a lo profesional y las relaciones sociales, “incluyendo todo lo que consideren importante”. Deben tener en cuenta qué estrategias, qué obstáculos, si ocurre en el próximo minuto o en los próximos ochenta años, pero lo importante es que sea propio. Luego analiza las redacciones a partir de una estrategia de análisis de contenidos que les permite tabularlas.

²²⁹ En este esfuerzo por recuperar el entramado de prácticas y relaciones hay dimensiones que se recuperan con mayor profundidad y algunas que debieron dejarse en suspenso, a pesar de considerarse sumamente importantes. Así, las estrategias familiares en el proceso de construcción del futuro de los y las jóvenes no fue foco de este análisis, y algo similar sucedió respecto a las problemáticas de género.

cuenta de las huellas registradas durante el trabajo de campo de las “preguntas” académicas sobre el *futuro* de los jóvenes en la cotidianidad escolar de la “Belgrano”.

II. Orientación Vocacional: huellas de las “preguntas académicas” sobre el *futuro* en la cotidianidad escolar

Tal como planteamos en el apartado anterior, el primer grupo de estudios académicos presentado, propone que la escuela es un *punte al mundo* del trabajo y de los estudios superiores, por el cual *transitan* los jóvenes hacia el *mundo adulto*. Los y las jóvenes lograrán su *plena inserción social* a partir de su ingreso en el *mercado laboral*. En caso de que logren insertarse en el mercado en un área *adecuada* y que, al mismo tiempo, les genere *gratificaciones personales* podrán *sentirse adultos plenos, autónomos, responsables y exitosos*. Esto significará que la escuela, la familia y los profesionales, en el caso en que haya sido necesario consultarlos, *han cumplido adecuadamente su rol*²³⁰.

En el capítulo 1, veíamos la importancia otorgada a la “formación” y “educación” de los y las jóvenes *para su futuro* según distintos actores de Los Sarandíes, materializada en la feria “Decidiendo tu Futuro”. Recordamos que en la primera edición de la misma formaron parte de la organización estudiantes (en su

²³⁰ Parsons y Shils han considerado que “el rol es aquel sector organizado de la orientación de un actor que constituye y define su participación en un proceso interactivo. Comprende un grupo de expectativas complementarias acerca de las acciones del actor y de aquellos con quienes interactúa; aquél y éstos poseen tales expectativas. Los roles se hallan institucionalizados cuando son totalmente congruentes con los patrones culturales vigentes, y se organizan alrededor de expectativas acordes con los patrones moralmente sancionados de la orientación de valor que es compartida por los miembros de la colectividad en que el rol funciona” (Parsons y Shils, 1968[1951]: 41 y 42). Eduardo Menéndez ha señalado que ni las concepciones que colocaron el eje en la estructura ni aquellas que lo hicieron en el papel del sujeto, lograron dar cuenta en profundidad de las articulaciones entre estructura/sujeto generando en ambos casos conceptos articuladores que colocan el peso diferencialmente en uno en el otro. Si bien el concepto se expresa en distintas propuestas, el estructural funcionalismo goza de “continuidad hasta la actualidad [y] parte del supuesto de que toda sociedad (cultura/estructura) produce una serie de papeles que necesitan cumplirse de una determinada manera. Cada rol se caracterizaría por una serie mínima de atributos específicos” (Menéndez, 1999: 24). Ver Hirsch, Petrelli y Rua, 2012.

mayoría del Centro de Estudiantes) y docentes de la Belgrano. En el capítulo 2, también planteamos que la creación de la escuela estaba asociada al proyecto que Los Sarandíes tenía *para* los jóvenes, pero especialmente *para las* jóvenes. La apertura de la Belgrano involucró a la *comunidad*, dado que la escuela normal era lo mejor que les podía pasar a sus *hijas*²³¹.

En el capítulo 3, avanzamos sobre la “pregunta” cotidiana sobre “el año que viene” y planteamos que, además, en la misma se realizaban actividades específicas para “orientar” a los jóvenes para su “inserción” en el “contexto laboral actual”: las actividades diseñadas por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y el Espacio Curricular Institucional (ECI) en el que se aborda orientación vocacional. En este apartado recuperamos las huellas de las “preguntas” académicas realizadas en el marco de la *orientación vocacional*, resaltando los siguientes núcleo de relaciones: la idea de finalización de la secundaria como cambio de etapa (un cambio de status, ingreso al mundo adulto, ritualizado); la forma en la que se piensa la relación entre el contexto, los sujetos y las “elecciones” (el “capitalismo” y la “inclusión social” y la posibilidad de “movilidad social”) y las distintas temporalidades implicadas en las proyecciones.

El equipo de Orientación Escolar trabaja en la escuela en los dos turnos. Realiza distintos tipos de tareas: acompañar a los y las jóvenes que tienen “problemas de socialización y cognitivos”, trabajar en la “retención y recuperación” de quienes faltan o dejan la escuela, gestionar distintos programas²³² y llevar adelante distintos *proyectos*, entre ellos los pensados para el egreso de los y las jóvenes (recopilan información sobre terciarios y universidades que dejan en una caja en la Biblioteca, realizan encuestas y tests a los y las jóvenes que se encuentran en su último año de escolarización secundaria y convocan a diversos profesionales para trabajar con los estudiantes a lo largo del año)²³³. A continuación, presentamos una extensa nota de campo, de una situación en la que una consultora se acerca a la escuela a dar una charla de Orientación Vocacional.

²³¹ En un extracto de la entrevista de la China esta comenta que el médico de la vuelta de su casa le insistía que terminara la normal porque “era lo mejor que le podía pasar. Ver capítulo 2.

²³² Ver capítulo 1.

²³³ Ver capítulo 3.

A principios de Septiembre, una consultora de Lobos, viene a la escuela a dar una charla de orientación vocacional. La misma es para los y las estudiantes de 2º y 3º. Se realiza en el SUM de la escuela. La realizan el mismo día, primero para el turno mañana y luego para el turno tarde.

La actividad es llevada adelante por dos psicólogas, en el turno mañana comienza alrededor de las 10:45. Emilia (del EOE de la escuela) recibe a los cursos (no logro identificar exactamente cuántos son, pero unos 10 cursos de aproximadamente veinte estudiantes, seguro), y una vez acomodados, les dice: “esta es una actividad para que *participen de manera responsable*, así que cuento con ello”.

Una de las psicólogas, comienza agradeciendo que se hayan acercado y se presentan (un par cerca mío dicen <¡¡¡si las que se acercaron fueron ellas!!!>). Les cuentan que, si están interesados, pueden ir a la consultora, o la consultora puede acercarse a dar un taller en la escuela. La mayoría presta atención, menos los varones del fondo. Les cuentan que les van a <pasar un fragmento de una película antigua “Tiempos Modernos”, nada que ver con lo que ustedes ven ahora>. Al unísono se escucha <ahhhh, ya la vimos>. La mayoría hace silencio y presta atención. Salvo un pequeño grupito que está alrededor mío. El audio prácticamente no se escucha, igual se ríen de las cosas que hace Chaplin. Se hace un silencio. La coordinadora de la actividad anuncia que lo va a sacar. <Nooooo>. Pregunta si la vieron o no, algunos responden que sí y otros que no.

A eso de las 11:20 comienzan con un juego coordinado por una de las expositoras. Del lugar en el que estoy sentada no se escucha. El juego consta en arrojar una pelota y quien la agarre, debe responder una pregunta. <¿qué es la vocación?> <¿qué pensaron cuando vieron la peli?> Los y las jóvenes que estaban sentados cerca mío, aunque no les llegaba la pelota, respondían en voz baja: <No sé>. <Yo no lo hago>. <Tiempo>. <No le hace bien>. <Tecnología>. <No se entiende nada>. <Así no hay posibilidad de pensar> [Haciendo referencia

a que, sin el audio, es muyyyy difícil seguir el juego, la conversación y la exposición].

Emilia dice: <chicos pedimos colaboración por favor>. A los del alrededor mío los escucho decir: <a ella sí la escuché, ¡que hable ella!>. Las mujeres que dan a cargo de la actividad, comienzan a presentar su posición respecto a la <vocación como un proceso> relacionado con <un sujeto deseante> acompañadas por un power point. Vuelven a preguntar, ahora sin la pelota, <¿Qué es la vocación?>. Germán responde: <es un conjunto de cosas que nos apasiona hacer, que no nos aburre...>, otro chico de 3º1 habla, pero no escucho lo que dice porque hay 5 pidiéndose galletitas entre sí.

La persona que da la charla responde algo sobre la <libertad> que tampoco logro escuchar. Empieza a hablar su compañera: <La vocación como capacidad, es algo que no es rápido. Por eso es un proceso>. Cuando habla esta persona, a la que se le escucha, comienza a haber silencio y le prestan atención. <Cuando hacemos algo bien es porque nos gusta>. Comienzan a hablar otra vez (me pregunto si es porque no están de acuerdo con lo que dijo. Pienso esto porque en general en las clases empiezan a murmurar cuando no acuerdan con quien tiene la palabra o no les interesa lo que dice) <Cuando terminen el secundario aprovechen para elegir, para equivocarse>. Los chicos charlan entre sí. <Es una construcción (...) que es un descubrimiento de las propias inquietudes, de los propios cuestionamientos y de la propia crítica>.

Empieza a explicar que el psicoanálisis tiene herramientas para encarar estos procesos. Dejan de prestar atención. <Este taller ayuda a pensar con el otro. No son sólo tests sino que se hacen juegos, charlas grupales, los ayudamos a buscar información con las facultades (me acuerdo de los encuentros en los que participé en el Borda, el último año de mi escuela secundaria. Fuimos con un grupo de compañeras a las cuatro de la mañana a hacer la cola en la puerta del Hospital para conseguir cupo).

A las 11:35 plantean un nuevo interrogante: <¿*la familia impone?*> <En los trabajos grupales van a poder ver cómo los individuos están a veces de acuerdo y a veces no. ¿Se entiende?>. Todo esto se escucha muy poco. Ahora le traen sonido. <Serían 5 o 6 encuentros>. Un chico de buzo azul pregunta <¿cuándo son los encuentros?> <Fines de septiembre empiezan, en Lobos y probablemente acá>. Comienzan a hablar entre ellos nuevamente, <yo ya hice el test con las chicas del gabinete>. <¿Hay que pagar?>.

A las 11:40, ya con micrófono, continúan los problemas de audio, acopla. <¿*Vocación es lo que uno elige?*> <Si tienen que salir a trabajar porque tienen que trabajar, ¿no es vocación?>. <En los encuentros *trabajamos sobre lo que les gusta. No siempre se puede, pero es posible*>. La otra mujer la mira y le dice: <vamos a trabajar la diferencia entre *ocupación y profesión*>. <La ocupación es importante porque salimos a trabajar y en unos años nos replanteamos que queremos hacer otra cosa. *Plantarse desde poder elegir y no desde la frustración y la angustia* en lo laboral es importante. También en relación al estudio o no. Hay algunas personas que vienen a los cursos porque quieren saber *por qué falló su elección*>.

A las 11:45 platean <veamos qué significa que *la elección es resultado de las propias capacidades. Esto es para ustedes, no para papá y mamá*. Nosotras los ayudamos a ustedes. Muchas veces vienen con preguntas, por ejemplo ¿Qué es lo que es más rápido, más fácil, más económico?>. Ya hay muy pocos que prestan atención. En ese momento preguntan: <¿Ya tienen más o menos pensado? ¿Quieren contar?> La pregunta queda en suspenso. Dejan los contactos y nos vamos a los cursos. <Estas sólo vinieron a vender, y en las universidades lo hacés gratis, volaaaa>.

En el turno tarde, y con mejor sonido, puedo recuperar algunas cuestiones más. Algo que me llama la atención es que ellas parecen molestas de tener que repetir la misma actividad, por lo que les dan menos tiempo a los y las jóvenes para las respuestas. <¿Se les ocurre algo en torno al trabajo, al estudio?>. Casi sin dar tiempo a responder dice: <Parece que no. Como sabíamos que no iban a

hablar, vamos a leer>. Vuelven a preguntar cuál es la diferencia entre profesión y vocación. Uno de los chicos de segundo dice: <A veces coinciden a veces no>. <Es cierto>, responden las coordinadoras, <también nos podemos equivocar. Es una *elección propia e individual*. Eso es lo que les proponemos. *Descubrir lo que nos gusta más allá de los otros, los padres*. Es un espacio dónde pensar... *Aquí no hay nadie marcando lo que uno tiene que pensar... a veces en el ámbito familiar uno no se anima*. Hay chicos que vienen con una idea y siguen investigando. Nosotras les hacemos un seguimiento. *No hay nadie marcando lo que tienen que elegir, aquí están ustedes solos*>.

<*Equivocarse implica decidir y crecer. Conducirse al deseo, la libertad y la felicidad. A veces las cosas que no salen tienen que ver más con las dudas que con la dificultad de los objetivos a cumplir*. Este tipo de trabajo que les proponemos no es sólo para adolescentes. Muchas veces vienen con sus hijos y los papás también terminan pensando otros negocios, microemprendimientos, un volver a elegir>. 13:55 dicen <bueno, no se queden con preguntas... *empieza otra etapa con ordenamientos nuevos...* es bueno tener alguien que nos acompañe con el estudio o el trabajo (cuando no hay otra posibilidad) ... Cualquier pregunta.... ¿No? Bueno, les dejamos nuestros mails>. Aplausos.

Recuperando el planteo del apartado anterior, claramente este enfoque sobre el *futuro* de los y las jóvenes es cercano a la primera línea presentada. Resumiendo, el contenido de la “charla”, las psicólogas plantean que *elegir* es una tarea *individual, más allá de los otros* (que en este caso parecerían identificarse en la familia y no en las psicólogas que orientan o los otros integrantes del grupo²³⁴) por lo que hay que *autoconocerse*, para no quedarse en la *frustración* y la *angustia* y *crecer hacia la felicidad*. Porque *no siempre se puede hacer lo que uno quiere, pero es posible*. Hay que *definir los objetivos* y *no angustiarse o frustrarse ante las equivocaciones*.

²³⁴ Confrontar con Bohovlasky (2002).

Con algunas diferencias, pero desde un marco teórico similar, en la escuela quienes siguen la orientación HUSOC (especialmente en el turno tarde), tienen orientación vocacional a lo largo de todo el año. En el marco del Polimodal y Ley Federal de Educación, cada escuela diseñó Espacios Curriculares Institucionales (ECI) para cada orientación, creando una materia afín a la institución. Entre los diseñados para la orientación HUSOC, ésta escuela propone Modelos Cognitivos. A partir del año 2008, con el ingreso de Santiago, la orientación vocacional de los y las jóvenes²³⁵ ocupa gran parte de la materia diseñada.

A él ya lo conocían porque es egresado de la escuela y además era profesor de otra materia²³⁶: “La primera escuela y el primer curso en el que trabajé, es el curso del que yo egresé”. Santiago es un referente en lo relacionado a pensar el *futuro* de los jóvenes en Los Sarandíes. No sólo realiza, o realizó, actividades de orientación vocacional en casi todas las escuelas secundarias de la ciudad (Santa Inés, Belgrano, IPAI, Los Sarandíes, Escuela 59), sino que fue convocado como panelista en la primera edición de “Decidiendo tu Futuro”²³⁷. También cuenta que recibe pedidos constantemente para hacer orientación vocacional en su casa: “Me preguntan si hago orientación vocacional y se enojan porque les digo que no. Realmente yo veo que hay una necesidad que la gente tiene porque no hay muchos espacios así”. En esta misma dirección plantea que la escuela quería “avanzar en esta línea”. “Ya existían ciertos contenidos preestablecidos, pero yo los podía modificar (...) siempre manteniendo la correlación con Psicología -que estaba en segundo Poli. Así los chicos podrían

²³⁵ Según cuenta Santiago, el ECI lo armó una profesora histórica del establecimiento. “Cuando se crea, va a concurso y lo toma una profesora, que es profesora de Psicología, que es amiga mía y que aparte fue mi profesora (...) y por cuestiones personales, después de unos años, me dice (...) <voy a dejar el ECI, si te interesa concursarlo, presentá un “proyecto”>.” Concursar un ECI implica presentar el programa de la materia con sus contenidos en el marco de un “proyecto” y sus actividades. “O sea, nos piden que diagramemos las actividades que pensamos concretamente para desarrollar las temáticas. Se presenta una persona más, un Licenciado de Ciencias de la Educación, van los dos proyectos al Inspector. En la entrevista con el inspector piden el currículum, la orientación y las propuestas. Aprueba el mío, hace dos años: todo el año pasado y este”.

²³⁶ Santiago considera esto muy relevante: “Toda una movida muy particular. De haber estado ahí. Soy egresado de ahí me voy, 8 años en la facultad, 6 de licenciatura, más 2 de profesorado, vuelvo y la primera materia que tomo en acto público (...) caigo justo en septiembre del 2003 a este curso del cual yo egresé, una cosa insólita, las probabilidades de tomar son mínimas, una escuela como esta, con todos docentes titulares, todos quieren tomar acá... y así entre... y sigo con este curso”.

²³⁷ Ver capítulo 1.

tener algún tipo de formación vocacional al final del año. *Era parte de lo que la escuela quería en ese ECI*²³⁸.

Tal como lo venía haciendo en el Santa Inés, “la idea era poder pensar la orientación vocacional de una manera no convencional, mejor dicho, de una manera *auténtica*. Pensar una *reflexión, pensar un proceso, el autoconocimiento*, y no hacer un test a los chicos con 100 preguntas, te da tal orientación, sustentado en nada. Generar espacio para que el chico pueda *autoconocerse*, empezar a *cuestionar cosas*, empezar a *romper con esta mirada del otro*, por lo que tenés que hacer (...) Mi idea es que rompa con preconceptos, con *mandatos familiares*, que no tienen que ver con *el estilo de vida que ellos quieren tener* (...) generar un parate, que el chico pueda decir: <bueno, el año que viene tengo que empezar con un *proyecto*, tengo que continuar con un proyecto, en el cual yo tengo que ser protagonista, que el chico crea que es *protagonista de su destino*²³⁹.”

Las clases observadas, generalmente, iniciaban con comentarios sobre algún tema específico, se proponía alguna actividad y luego se ponían en común las reflexiones realizadas por cada estudiante o grupo. Por ejemplo, se plantea hacer encuestas sobre el valor que tiene el trabajo para construir una familia, sobre si es importante el casamiento y para qué. Luego se discuten los resultados. O se les pide que completen cuadros en los que deben jerarquizar sus gustos y habilidades para establecer una jerarquía de posibles campos de inserción profesional y laboral. En ese momento, el profesor apelaba a comentarios en torno

²³⁸ Cuando le proponen en la escuela agregar orientación vocacional al ECI, ya conocían el trabajo de Santiago en otra escuela. “En el Santa Inés yo daba un taller de actividades preuniversitarias: daba autores, Freire, un poco de lógica, temas que se ven en Pensamiento Científico, alguno de Sociedad y Estado, temas básicos del CBC. Y la verdad es que a mí me parecía más interesante poder armar algo en relación a orientación vocacional porque veía que muchos chicos no iban a seguir estudiando. Me parecía que era algo medio contradictorio, o sea, le estás proporcionando un servicio extra a los chicos, que a algunos los perjudica porque no quieren seguir, o pueden seguir, estudiando... se me ocurrió que era mejor poder pensar la vocación, la orientación desde un lugar más amplio. Entonces pregunto a la escuela si existe esta posibilidad, contra turno, que los chicos que quieran puedan hacer un taller de tres meses y pico. Lo pagan extra curricular, me dicen que sí. La verdad que la concurrencia era increíble, increíble, noventa por ciento del grupo. Funcionaba muy bien”.

²³⁹ “Hay un punto en el que tienen que frenar, hay chicos que no dejan la carrera universitaria que no les interesa. No puede ser que una persona se reciba, después de 6 años, de una carrera que no le gusta. Esto hay que cortarlo antes, de movida” sostiene Santiago.

a experiencias de la vida cotidiana, tanto de otras personas como propias, incluidos programas de televisión y recortes de diarios y revistas. A continuación, transcribiremos algunos extractos de una de las clases registradas que tiene como tema discutir el “sistema de competencia en la búsqueda de trabajo”.

“El profesor dibuja un triángulo en el pizarrón y dice: <lugares de trabajo sobran, el problema es que el sistema está estructurado así. Hay muchos que no acceden ni a la base. Es fundamental el título secundario> escribiéndolo en la base del triángulo. En ese momento se produce una especie de indignación generalizada. <¡Es mentira!> y comienzan a dar ejemplos todos al mismo tiempo. <¿Todos saben lo que son los sueldos de Mercedes Benz?> pregunta Santiago y comienza a ejemplificar en el triángulo los supuestos sueldos. <A mayor formación, mayor posibilidad de elección: docente, ingeniero, técnico, analista de sistemas>. Se hace silencio. <Saber hacer algo, brinda herramientas>, escuchan atentos. <El trabajo es el medio para conseguir muchas otras cosas: sentimiento de realización personal, crecer, es importante...> continúa el profesor. <Hay distintas herramientas: tienen que pensar la cantidad de horas que implica ese trabajo... ¿es feo pero está bueno? Está bueno. Esta bueno qué. Ordena el tiempo. Fijensé, este es uno de los problemas más serios que causa la desocupación>. Una de las chicas plantea que quiere un año sabático, Santiago dice <Un año sabático es horrible. Además, cuesta volver. Satisface otras necesidades. Hay que ver, porque ya no tenés tiempo libre, sin tiempo ocupado, no tenés nada. Bueno, volvamos. El secundario completo es la base para arrancar>. Los distintos grupos polemizan sobre el valor del estudio. Todos al mismo tiempo. <Más vale que estudien todas> dice Caro. Tomás responde, <esto no es garantía de trabajo>. Vicky le dice, <sí, pero tenés más probabilidades>. José mueve la cabeza afirmativamente, <en las experiencias de trabajo que tuve me dijeron “mejor que estudies”>. Nati <sí, accedes a cargos mejores> señalando el triángulo del pizarrón. Tomás, insiste: <hay muchos que estudian y son

taxistas>. Santiago les dice: <el estudio es una herramienta. Está en cómo vos lo uses. Si no tengo ni esa herramienta...>

Tomás dice, <yo trabajé un semestre y me echaron. Por la falta de *responsabilidad* y rendimiento, pero sobre todo porque me iba a traer problemas de salud porque era muy chico>. Santiago le responde: <Las empresas tratan de favorecer la producción y para eso se necesitan hábitos>. Caro dice: <otro problema tenemos las mujeres, que no te quieren tomar por si quedás embarazada. Además, otras variables son la antigüedad y la experiencia>. Este comentario vuelve a generar la superposición de voces. Santiago aprovecha y dice: <No se pierdan la posibilidad de dialogar. Otra cuestión importante en la que incide el trabajo es en la familia. ¿Se puede proyectar una familia sin trabajo?> <Sí, en tu infancia, si querés podés> dice Paula, Santiago la mira con una sonrisa, como diciendo ese no es el punto. No llega a decir más porque Tomás dice enfático: <la pareja que no tiene trabajo no puede proyectar una familia>. <¿Es ético?> pregunta Santiago. <Ciertamente proyectar una familia implica dinero. Uno crea necesidades en función del contexto en el que está. El *capitalismo* y el consumo se apoyan en esas creencias artificiales que operan en la mente. Se *necesita* todo, en lo posible y en adelante (haciendo un gesto con la mano). Gastar todo, y en lo posible, endeudarse. Así armamos también nuestra representación del trabajo>. <Nos lavaron la cabeza> dice Caro, <nos facilita tareas> dice Tomás.

<¿Cuáles son los criterios para merecer ganar más?> pregunta el profesor. Escribe en el pizarrón: Rendimiento, Responsabilidad, Necesidad, Estudios previos, Trabajo más fatigoso, Mayor experiencia. Santiago dice <hay mujeres que se hacen ligaduras de trompas para conseguir mejores trabajos. El orden de las cosas cambia, la cultura, la religión influyen en esos cambios.> Caro afirma, <para tener una familia hay que tener dinero>. Marina se levanta y dice <yo me voy> <¿Por qué huyes de la familia?> Se va sin responder. Santiago sigue: <Estamos tratando de solucionar el problema... ¿el orden sería así?: DINERO, FAMILIA, SOCIEDAD. Escribe en el pizarrón. José dice, <el dinero es calidad de vida>. Leonardo y Tomás dicen casi al mismo tiempo: <yo quiero cosas para mí, egoísta,

ahora yo>; <yo creo que nadie se va a emancipar a los 20, nadie va a tener plata para comprarse una casa>. Marisa y Pedro dicen en función de una fotocopia de un artículo que el profesor va repartiendo, <600 euros por no trabajar, a dónde que me voy mañana>. <Vamos a replicar una pequeña encuesta del Clarín sobre valoración del trabajo. Lo vamos a hacer entre todos. Voy a tabular los datos en el pizarrón. Todos lo cargan por la letra. Cada uno en una hoja por orden de valoración respecto al trabajo: Lo más importante en la vida, Un medio para tener una familia, Un medio para logra un lugar en la sociedad, No sabe>. Empiezan los comentarios entre ellos: <Yo no lo podría primero...> <hágalo cada uno> dice Santiago. <Estudiar para ser hippie, no importa la sociedad ni el dinero>, dice Leonardo.

En las clases se hace mucho énfasis en lo *testimonial*²⁴⁰: “no hay grupo que no se enganche -mira que yo tengo veinte cursos, es un numerito importante- lo que es testimonial a los chicos los atrapa mucho, chicas y chicos de la edad de

²⁴⁰ Según cuenta, el profesor la importancia dada a lo testimonial en las clases está vinculada a la estrategia didáctica de “aggionarse a los chicos” a la hora de elegir recursos: Entendí que la forma de poder producir conocimiento era negociar, poder tener objetivos claros, pero tratar de tomar los intereses de los chicos y diseñar estrategias reales (...) Yo doy varias materias del área de la salud. Estábamos viendo violencia autoinfligida -suicidio adolescente y una alumna me muestra una nota, un artículo. Excepcional en la forma en que estaba redactado: tenía testimonios, estaba bien redactado, en una carilla, con foto, de una forma clara, con palabras pertinentes para esa edad... una nota que a los chicos les encantó. Yo se las di para leer y estaban todos leyendo, viste cuando vos decís <es raro>. La revista es una cagada, es una revista de chicas, toda propaganda (...) Pero tiene una nota bárbara. A los chicos les re pega, es buenísimo. Le pedí, y me empezó a traer artículos de otros meses y todos los temas de salud estaban bien: testimonios de anorexia, testimonios de drogas, testimonios de dos hermanas que estaban con vih sida, testimonios de una chica sordomuda, y todos con un mensaje muy optimista. Eso estaba bueno, testimonio de una chica que queda inválida en una pileta cuando hacia un ejercicio, que se lastimó la cabeza, era una lesión en la médula, que a pesar de la lesión es optimista, muy bueno, todos muy buenos. Yo veía que se podía anillar como material de recurso para analizar algunos temas del ECI”. Según cuenta, también está relacionada con su formación, y especialmente por su paso por la Belgrano. “Yo tenía mucho vínculo con mis docentes, fue así en esta escuela. Tengo buena amistad con la directora, tengo amistad con la directora académica -lo conocía a mi viejo-. Mi viejo fue director de la escuela industrial, toda una historia muy particular, a los docentes los conozco a todos por que fueron docentes míos, y tuve ese tipo de formación, muy de darle bola a lo vincular, a la dimensión afectiva, toda la secundaria. Incluso hasta en la universidad hay profesores con los que me llevé”. Lo testimonial, entonces, también está relacionado a aprender construyendo un vínculo que recupere la dimensión afectiva y a la posibilidad que le otorga la empatía a la posibilidad de una *reflexión crítica en el proceso de orientación vocacional*.

ellos, historias reales, están reconstruidas, hay alguien que escribe bien -por algo vende lo que vende-. Yo veía que se podía anillar como material de recurso para analizar algunos temas del ECI. Para trabajar "proyecto de vida", me parecía bastante piola. Para mostrarle a los chicos que era importante proyectar y que era importante ser *flexible* ante las *cosas que acontecen* en la vida, porque vos podés tener un *objetivo* en la vida, y dirigirla hacia algún lugar, pero pueden empezar a aparecer cosas que *viran tu rumbo*. *Cosas que se te interponen*, pero a pesar de eso tenés que empezar a *pensar qué hacer con eso...* porque entonces, *por qué lo elegiste*. Estaba ese artículo de la chica embarazada a los 17 años... Así surgió esto". También trabaja con los testimonios de sus propios alumnos y alumnas generados en las actividades hechas durante las clases y, previa autorización, los utiliza como recurso para plantear discusiones: "tengo varios testimonios, de cartas que han escrito alumnas mías. Una sobre el novio que consumía paco y se terminó muriendo (...) y me autorizan a leerlas en todos los cursos de todas las escuelas"²⁴¹.

Una cuestión relevante, en este abordaje de la orientación vocacional centrado en lo testimonial, es la forma en la que se hace referencia recurrentemente al "*capitalismo*" en tanto *contexto/marco social* en el que se despliega la elección: tal como se observa en el extracto de registro anterior, se hace referencia a partir de comentarios que no implican un análisis teórico de la categoría, sino a experiencias personales situadas en el "*capitalismo*" o en noticias recuperadas en discusiones con los y las estudiantes.

El profesor plantea, <hoy vamos a hablar de los *proyectos de vida*>. Se ponen a discutir sobre la situación económica del país. Se supone que hay posiciones encontradas, pero no logro discernir cuáles porque todos gritan al

²⁴¹ Muchas cuestiones las retoma de programas de televisión: "Tomo muchas cosas de la tele, porque los chicos miran televisión (...) Hay cosas que a mí me atrapan, que a los chicos les atrapan: policías en acción, cárceles... por algún motivo esos programas les pegan mucho, mucho. Entonces saco muchas cosas de ahí, que me sirven para pensar. También historias de cuando trabajaba en hogares, y a los chicos, ya te dije, lo testimonial, experiencias, les sirve mucho y a partir de eso trazar un objetivo". Ver Bohovlasky (2002).

mismo tiempo. <¿Cómo se consigue dinero?> dice el profesor. Enumeran: <trabajo legal, ilegal>, <subsidios>, <yo me voy a España>. <¿Sabes cuánto gana un maestro? 1400 ¿Cuánto pagan por investigar? (Nos habías abandonado)> <Cerca de 8000>, les contesto. <La escuela nos debería enseñar cómo ser buenos ladrones>. <La tienen que cortar con los Subsidios. Están todas embarazadas: que usen forro>. Hablan todos a la vez. <Las mujeres critican, pero, son todas bolaceras>. El profesor dice <en los proyectos de vida hay variables biológicas, culturales, emocionales (escuchan), y en la promiscuidad y la insatisfacción también está involucrada la cultura. Hasta el uso o no de preservativo es una cuestión cultural. El índice de maternidad en edad escolar en esta zona es altísimo de 5 o 6 chicos cada 10. El profesor les recomienda que vean Leonera y una serie sobre cárceles. Los chicos dicen por debajo <mira tele todo el tiempo>, <que querés, gana plata, está soltero está de fiesta>. <Vamos a hacer una encuesta: cuántos se casarían y por qué>. Cuando hacen la puesta en común 7 platean que se casarían. Él plantea que casarse es un proyecto como cualquier otro, <¿porque se casarían? Tiro opciones: Para repartir bienes y gastos (4), Por amor (4), Libertad (2), Para estar en pareja (10)> Hablan todos juntos, pero se impone: <concubinato para que te vas a casar si ahora encima las leyes te cubren igual>.

<Miren este caso, un chico brasilero, quiero que les quede.... Vamos a reflexionar sobre esto. El tipo estuvo 4 años preso por robo y consumo de estupefacientes. A las dos semanas sale roba y queda inválido: no había opción chicos estaba cantado lo que iba a pasar. ¿Por qué? No tenía familia, padres, amigos más grandes, nadie que lo apuntale. Alguien oficialmente tiene que seguir a estos chicos. *Los pasajes son traumáticos*, ustedes los van a vivir. Implica una crisis. Algunos hasta dejan el secundario sin terminar. Escriban en diez minutos: la vida que no quiero tener.

Vuelve a cambiar de tema: <¿Quiénes se imaginan teniendo pareja? ¿A qué edad? ¿Las dos que leyeron sobre eso?> Anabel cuenta un caso de una chica que tiene un accidente. <Si no elige en función de los *objetivos* de su

proyecto no les va a ir bien > <hay más lugares malos que buenos en el *capitalismo*... tengo que intentar generar condiciones para encontrarlo. A veces encuentro personas que divagan para encontrarlo: piensan en términos de *medios para los objetivos*. Eso genera *frustración*. Por ejemplo, voy a estudiar ingeniería para tener plata. *Hay que pensar que quiero hacer en función de quién soy yo*, elijo un trabajo y una carrera. Hay que tener una mirada reflexiva, porque frente a las mismas aptitudes suceden cosas distintas. Tienen que pensar qué los va a hacer sentirse mal o bien. Eso les va a permitir crecer. El trabajo tiene que estar ligado a la felicidad. para lograrlo hay que identificar *qué es lo que a uno le gusta hacer, qué actividades*. Privilegiar eso. Que nos gusta hacer, que va a ser más fácil de aprender. *Olvídense de los mandatos familiares*. Lo cortan con una tijerita y a la basura. La *vida es de ustedes*. Hay que *hacerse cargo del propio proyecto de vida*, la toma de decisiones es de uno.”

Santiago cuenta que la referencia al *capitalismo* la realiza “en todos los colegios, porque es un tema que se puede debatir recién en tercero (...) El chico *está por salir de la escuela, y empieza a pensar esas cosas*, adopta otra postura en tercero (...) antes el chico... no sé si es que no lo comprende... está en otra. En tercero, que está a punto de *salir a la sociedad, sin ningún parámetro establecido, el chico empieza a reflexionar: ¿cómo deberían ser?, ¿cómo son las cosas?, ¿debe ser así?, ¿tomo?, ¿no tomo?, ¿pacto con esto?, ¿no pacto con esto?...* Bueno, la verdad es que a mí me interesa que el chico pueda pensar en esto. En definitiva, la escuela está pensada en función de esto, *te formo para estudiar, ocupar tanto tiempo, la sistematicidad... ¿es una educación para adquirir habitus para qué?* Está muy pensado en función del sistema, para que continúes despertándote a las siete de la mañana para ir a una empresa. Está todo muy armado de esa manera, *la escuela tiene una fuerte función, nos guste o no, formativa para este sistema, y yo lo critico mucho (...)* *Te formo para que vayas a la universidad, para que después termines siendo empleado o gerente de una fábrica...* yo lo pongo sobre la mesa *para que el chico se dé cuenta: ¿Pueden ser así o no las cosas? Hay cosas que las puedo aceptar y hay cosas que hasta*

dónde las puedo aceptar. Yo creo que lo puede pensar en tercero, antes no lo piensa... hay chicos que ni siquiera lo pueden pensar en tercero”²⁴².

La “preocupación” por el viso de “realidad” de las proyecciones de los jóvenes es recurrente en las conversaciones con los docentes en la escuela, pero en el equipo de EOE y en el ECI que dicta Santiago, esta “preocupación” por la “realidad” se vuelve el centro de las estrategias a desplegar con los y las jóvenes²⁴³. El diseño de orientación vocacional realizado por Santiago –“que aborde la *realidad*”, no que “dé resultados a través de un test de cien preguntas”- desarrolla un conjunto de cuestiones relacionadas a lo largo de todas las clases: lo *testimonial* (recuperando los intereses que atrapan a los jóvenes y la dimensión afectiva), el *capitalismo* (como marco), y el *debate* a partir del cual cada *uno puede/debe posicionarse (más allá de los otros)*, pero siendo lo suficientemente *flexible* dentro de un contexto que ofrece *posibilidades* entre las que, si nos *formamos*, estaríamos habilitados para elegir. Estas *elecciones flexibles* construirán nuestras condiciones de vida a partir del trabajo.

Aunque el profesor llevaba adelante la coordinación de las discusiones tratando de generar un “clima de respeto y libertad”, no siempre terminaban bien.

²⁴² En este sentido, parece recurrir a la idea de moratoria psicosocial planteada por Erikson (1972) y recuperada en el marco de las distintas perspectivas teóricas de la orientación vocacional Ver en el apartado I de este capítulo, también Dabenigno (2009), Bohovlaski (2003) y Aisenson y otros (2008). Al respecto, Guichard (1995) realiza un estado del arte muy completo en el que recupera, además de a Erikson (1972), a otros autores como Krumboltz (1979) desde una teoría cognitivo social, Ginzberg (1951) desde el análisis de las experiencias y Gottfredson desde una genética de las elecciones (1981) que plantean, desde distintos marcos, al período que va entre los 11 y los 17 años de vida como un periodo de preparación para las elecciones adultas. Estos dos últimos actores le dan un fuerte lugar a la escuela como organizadora de la experiencia en torno a las elecciones personales. Desde esta perspectiva parece ser que los y las jóvenes sólo reciben pasivamente a la sociedad, sin que ellos incidan en su configuración hasta no ser adultos. De esto se desprende que los jóvenes “están en un proceso inconcluso”, en ese sentido sólo participan del “*proyecto*” *social* en tanto objeto pasivo del mismo, no construyen sociedad, sino que son construidos por ella, están aprendiendo las herramientas que los adultos les brindan para poder construir un “*proyecto*” *propio*. No son parte de las relaciones de poder que construyen a la sociedad, no están insertos activamente en la misma. Su voz no vale lo mismo, pueden decidir, pero hasta que no terminen la escuela sus decisiones no son *legitimadas*.

²⁴³ El propósito central del profesor es “darle el espacio al chico para que piense sobre su futuro y no sobre un interés económico o algo por el estilo. No hacerle creer que hay una sola dirección a la que se puede orientar, que tiene que ver con la reproducción de su sistema económico. Eso hay que romper, pensar modelos que están más orientados a acá, pero la verdad es que se hace difícil.”

Discutir sobre “las elecciones”, “reflexionar” sobre la “realidad” y las “opciones” en el “capitalismo” a los estudiantes les provocaba un sinfín de sentimientos que muchos hacían explícitos. Risas, llantos, chispas de furia, burla, enojos entre otros tantos que podríamos enumerar y que se observan en los extractos de registro que expusimos²⁴⁴. Claramente, esta materia no era igual a las demás. A los chicos les gustaba mucho, o no les gustaba nada. Sentían que les resolvía muchas preocupaciones o que no servía para nada. Esto está relacionado en gran parte con el fuerte grado de exposición de situaciones personales que muchas veces exigen los ejercicios, y que algunos no terminaban de decidir si querían hacer o públicos o no.

Estos sentimientos y pensamientos contradictorios, tal como veíamos en el capítulo 3, no emergen sólo en las clases de orientación vocacional, y no sólo les ocurren a los jóvenes. En más de una oportunidad los docentes les plantean “que este momento de sus vidas es un momento relativamente libre de preocupaciones, aislado de las *responsabilidades* de adulto”. Volviendo a los planteos de Heller, podemos pensar que algunas decisiones y elecciones, adquieren un valor significativo, dado que los sujetos perciben que, a partir de las mismas, su camino -o trayectoria- puede virar. Estas elecciones y decisiones particulares muchas veces son representadas por los sujetos como *catástrofes cotidianas*, de las cuales en muchos grados se consideran *responsables* (Heller, 1972). Como sostiene la autora “La vida cotidiana está cargada de alternativas, de elecciones (...) 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 cotidianidad y tanto menos es posible hablar de una decisión cotidiana” (Heller, 1972: 46-47). La insistencia en la

²⁴⁴ “Lo que tienen las clases de Santiago es que la mayoría de las chicas lloran” dice Silvina, contando que en muchos casos cuentan cuestiones duras de sus historias, muertes, cuestiones de violencia o “también cosas buenas, por ejemplo, Leonardo contó que ayudó a su mamá a tener un hermanito porque en la guardia no la llegaron a atender y el papá estaba trabajando”. Pero no sólo las chicas. Leonardo cuenta que terminar la escuela le produce “mucho emoción”. Es el primero que termina el polimodal de toda su familia. “Esto es como el inicio de un mundo nuevo, un intento de progresar... de tomar decisiones, de hacer proyectos, de instalarse. Para eso hay que tener confianza y sentirse libre para progresar”. Se le caen unas lágrimas y después se ríe. El resto aplaude.

“pregunta” sobre el “año que viene”, está cargada de moralidad, tal como plantea Heller.

En este sentido, recuperamos el planteo de Ariel Thisted quien sostiene que “las sociedades no sufren como tales, sino los sujetos. Pero este sufrimiento no es producto de una falla del individuo, una mala comprensión de su vida, una patología, sino que sucede a partir de una actividad específica de conjuntos sociales que hacen sufrir con diferente grado de conciencia y voluntad” (2010: 36). La producción social de la singularidad del sufrimiento nos permite destacar simultáneamente la dimensión de las “sentimientos” como cuestión social y relacional; y como flujo vivido y percibido subjetivamente, de modos singulares, creativos y específicos. En este sentido nos preguntamos qué efectos produce en los y las jóvenes la “pregunta” recurrente de los adultos que, hecha desde una moralidad del *compromiso*, enfrenta a los jóvenes a una situación “tensionante” e irresoluble: nosotros ya hicimos nuestra parte, ahora incluirse está en sus manos, en su tiempo, en su esfuerzo.

En definitiva, tal como lo ha señalado Williams, la separación que comúnmente se establece entre lo social y lo personal “constituye una modalidad cultural poderosa y determinante” (2009: 175). La dimensión subjetiva implica, necesariamente, reparar en cuestiones de orden estructural y sociohistórico que condicionan y constituyen, las experiencias de estos conjuntos sociales²⁴⁵. En relación a esto es que sostenemos que los sentimientos²⁴⁶ son “expresiones” que

²⁴⁵ Según Williams, la hegemonía, no es sólo el nivel superior de la ideología ni sus formas de control, sino que “constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente” (Williams R. 1998: 131). De esta forma el autor plantea entender el contexto y la forma de vida, como espacios en donde la experiencia vivida en la cotidianeidad se enfrenta con las propuestas hegemónicas. Los procesos hegemónicos, retomando la definición de hegemonía de este autor, incorporan estas prácticas alternativas u opuestas en su carácter dinámico y a la vez dominante.

²⁴⁶ La categoría de “estructuras de sentimiento”, construida por R. Williams, permite dar cuenta de que hay aspectos de la experiencia que están siendo definidos en un momento determinado. En este sentido es que los sentimientos resultan aspectos que actúan articulando condiciones estructurales y subjetivas, en las elecciones y decisiones tomadas cotidianamente por los sujetos a la hora de pensar las construcciones en torno al futuro. Éstos, al elegir o decidir, reconfiguran sus relaciones participando cada uno a su modo de una experiencia social en proceso. Ese flujo o movimiento continuo involucra sentimientos y prácticas que guardan relaciones entre sí y tienen

visibilizan las experiencias (Bruner, 1986: 5) de tensión²⁴⁷ por las que atraviesan los jóvenes al enfrentarse a la construcción de su “proyecto de vida”. Los sentimientos desplegados por los jóvenes dan cuenta tanto de aspectos individuales, como de la red de relaciones en la que esas expresiones individuales se van entretejiendo a partir de las “opciones” que se les presentan a los y las jóvenes, como veíamos en el segundo grupo de estudios presentado en el apartado anterior. Asimismo, las experiencias individuales no sólo construyen subjetividad o implican decisiones y elecciones, en términos personales, sino que también estructuran la experiencia colectiva, poniendo de manifiesto la singular articulación de la estructuración de lo subjetivo.

En este sentido, en un contexto caracterizado como incierto y restrictivo al cual los y las jóvenes que finalizan la escuela secundaria deben ingresar, de manera responsable, autónoma y exitosa para ser considerados adultos plenos a partir de elegir una profesión o un empleo, nos preguntamos cómo vivencian los y las jóvenes la *responsabilidad/posibilidad* de elegir por sí mismos, tal como se les propone. En síntesis, en este capítulo, se relevaron distintos modos en los que se formulan “preguntas” y “orientaciones” en torno al *futuro* de los y las jóvenes y por qué y de qué forma asume la escuela, el *compromiso de orientarlos*. En el próximo apartado, indagaremos en torno a las “tensiones” cotidianas que produce esta *orientación* en los “proyectos” de las y los jóvenes.

una lógica. Williams sostiene que en “...consecuencia, estamos definiendo estos elementos como una “estructura”: como una serie de relaciones internas específicas, y a la vez entrelazadas y en tensión. Sin embargo, también estamos definiendo una experiencia social que todavía se halla en proceso que a menudo no es reconocida verdaderamente como social, sino como privada” (Williams, 2009: 181).

²⁴⁷ Ver Pérez Expósito en el apartado anterior.

III. Entre las expectativas y las prácticas: la “tensión” entre “la pregunta” y el “proyecto de vida”

Finalizando el capítulo tres, a partir de la respuesta de una estudiante ante una encuesta sobre qué harían al año siguiente, nos preguntábamos a qué llaman “proyecto” los y las jóvenes. En el marco de una intensa jornada de trabajo para “organizar” la Fiesta de Egresados, Ileana sostuvo “es un *año perdido, no hay proyecto... terrible*”. Por el momento, y teniendo en cuenta las estrategias diseñadas por la escuela desarrolladas en el apartado anterior, parecería ser que el “proyecto” es elegir una carrera o un empleo, y no, por ejemplo, las actividades cotidianas, por ejemplo, las organizadas a lo largo del último año. Tomaremos esta situación como punto de partida, para pensar, por qué algunas prácticas y expectativas, en torno a un objetivo planificado hacia el *futuro* (más o menos cercano, más o menos colectivo), son consideradas por parte de los sujetos “proyectos”, configurándose en ese acto como “opción”, por qué algunas son cuestionadas y otras parecen estar directamente invisibilizadas.

Según Torres (2001) y Guichard (1995)²⁴⁸, actualmente, y en especial en el campo de la educación, se llama *proyecto* a una gran diversidad de acciones, objetivos y situaciones que implican cierto grado de organización. Tal como lo plantea su etimología, proyectar (del griego) es “lanzar hacia adelante”, por lo cual lo que unifica a todos los proyectos es que sus acciones están “orientadas” hacia

²⁴⁸ Guichard plantea que la categoría “proyecto” es central en el pensamiento del siglo XX, apoyándose en las obras de dos de los filósofos más importantes del siglo: Heidegger y Sartre (Guichard 1995). En la metafísica de Heidegger se sostiene que en el “proyecto” de futuro está la posibilidad de la comprensión del ser, en tanto brote hacia delante de uno mismo. Esta actividad se inscribe en una determinada concepción de tiempo, en la que se ponen en relación de forma significativa, el pasado, el presente y el futuro, siendo esta última la dimensión privilegiada (Guichard, 1995: 16,17). Esto supone, al mismo tiempo, un distanciamiento de uno mismo, para anticipar lo deseable, y un situarse en el presente, desde el cual inicia la acción de proyectar; lo que el filósofo llama una “circularidad representativa”: represento la situación y “proyecto”, y porque “proyecto” me represento la situación (Guichard, 1995: 18). Por su parte, en su Filosofía de la acción, Sartre afirma que el hombre es lo que hace. Por lo que cada “proyecto” particular es parte del “proyecto” fundamental, es decir, de la manera en que elige estar en el mundo (Guichard, 1995: 16). Pero toda acción es situada, por lo que puede toparse con resistencias en su puesta en práctica que deben ser constantemente objeto de reflexión y re direccionamiento (Guichard, 1995: 19).

una finalidad inscripta en el *futuro* (Guichard, 1995: 17). A lo largo del trabajo de campo, registramos infinidad de situaciones en las que se aludía a “proyectos”, y numerosas prácticas y estrategias asociadas a ellos. Las más representativas remitían a tres cuestiones: “proyecto” es una materia en la que se enseña a investigar, “proyecto de la escuela/institucional” son actividades institucionales específicas, sistematizadas en una planificación, delimitadas espacial y temporalmente y “proyecto” son los “proyectos de vida”.

Tal como veíamos en los capítulos anteriores, en la escuela se desarrollan varios “proyectos institucionales”: la conformación del Centro de Estudiantes (asociada a la presentación del concurso de Jefe de Departamentos de Ciencias Sociales, casi replicando la conformación del Club Colegial en la década del sesenta²⁴⁹), la presentación de la escuela como sede de los Talleres de Apoyo para la Finalización de la Escuela Secundaria²⁵⁰, los múltiples proyectos del Equipo de Orientación Escolar, el ECI de orientación vocacional²⁵¹, entre otros²⁵². Estos “proyectos” parecen tener en común el hecho de responder a una convocatoria²⁵³ *legitimada* por una autoridad (el equipo directivo de la escuela, alguna Secretaria del Ministerio de Educación de la Nación o de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires -o algunas de sus dependencias-, el Consejo Escolar, la Secretaría de Inspección o el Gobierno Municipal).

Por lo recuperado en el trabajo de campo, las dimensiones que son transmitidas con mayor recurrencia a los y las jóvenes respecto al *futuro*, son las relativas al “proyecto de vida”, y en ese sentido, la importancia de la “formación” para “decidir el *futuro*”, para “insertarse socialmente”²⁵⁴. En este capítulo, hemos dado cuenta de las fuertes huellas dejadas por distintos enfoques en torno a la orientación vocacional y las orientaciones de *futuro* en la escuela, especialmente

²⁴⁹ Ver capítulo 2.

²⁵⁰ Ver capítulo 3.

²⁵¹ Ver apartado II de este capítulo

²⁵² En el capítulo 2 presentamos otros proyectos de la escuela como por ejemplo la realización de un museo y un laboratorio.

²⁵³ Vale aclarar que entendemos que en todos los casos los proyectos implicaron resignificaciones, tanto de respecto a las propuestas de las convocatorias, como en sus puestas en práctica.

²⁵⁴ Ver Capítulo 1 (Definiendo tu futuro) y Capítulo 2 (Comisión Fundadora de “la Belgrano”).

en el marco de las actividades impulsadas por el EOE y las desarrolladas en el ECI. Entre las características más destacadas de los “proyectos de vida” de los y las jóvenes podemos destacar que son: *individuales y orientados a la autonomía, la responsabilidad y el compromiso; secuenciadas y delimitadas temporalmente; factibles; gratificantes (por lo que debe justificarse el esfuerzo)*. Además, para poder empezar con el “proyecto de vida” es necesario *finalizar la escuela secundaria, es decir, terminar con una etapa de la vida* para ingresar al mundo adulto. Por más que, muchas veces (ver apartado anterior) estas dimensiones son incorporadas a modo de crítica, de todas formas, se hacen presentes en las discusiones.

“En una entrevista realizada en la plaza central de la ciudad, en relación a un dibujo que había hecho en la clase de orientación vocacional, Tomás me cuenta que piensa trabajar en el taller de su papá: <Quiero ser independiente antes de ponerme a estudiar. Además, mientras, pienso tranquilo qué quiero hacer, junto unos mangos y de paso voy rindiendo las previas y las que me queden de este año (...) creo que biología y sociología> Le pregunto por qué, estando a principios de Septiembre, sabe que se las lleva <me cuestan (...) y es el último año que tengo para joder... así que lo quiero aprovechar> Se ríe y me cuenta que está por cumplir 18 y que su papá le va a regalar un auto. <Un 147... (dice en un tono en el que yo interpreto “es poco”), ¡pero sabés lo bueno que va a estar! (con una sonrisa más que triunfante, acompañada por un gesto afirmativo de la cabeza de Leonardo, su compañero inseparable)>”.

En otra entrevista, “Carla cuenta que el año que viene va ir a estudiar para Contadora Pública en Lomas, <porque me gusta, como mi papá tiene un camión, mi mamá hace los papeles, es fácil lo que hace una contadora, porque mi mamá lo hace y no es contadora ¿no?, y es fácil, como que si yo necesito que mi mamá me ayude o que me explique algo, ella me lo explica porque sabe cómo se hace, tengo una amiga de mi mamá que son amigos de nosotros, que también tienen camiones y saben cómo es toda esa cosa, hay que venir a pagar al banco, son cosas fáciles, o sea, de hacer, y como está ahí esa movida en mi casa, como que

lo veo que me gusta... no, abogado o médico, no sé qué otra cosa, esas cosas no me gustan, otra carrera no me queda. Aparte siempre me gustó la matemática...>. Lucía la mira y dice, <yo todavía no sé, la verdad que ni idea, pensaba estudiar kinesiología o psicología, pero no sé, tengo que dar las materias y... no sé si voy a poder darlas. Después también me gustaría trabajar en algo, mi papá trabaja en la estación de acá, y si me puede hacer entrar... pero él no quiere, quiere que estudie. Yo no quiero estudiar y aparte ahí, que se yo, tengo sueldo y todo y bueh, no sé, me gustaría entrar, trabajar”.

Durante todo el trabajo de campo escuché a los y las jóvenes hablar de sus “proyectos”. En general, esto implicaba una estructura en las respuestas que se repetía: primero respondían qué iban a estudiar (aunque se la pasaban diciendo que no les gustaba estudiar, casi en ningún caso se planteaban no hacerlo), luego seguían pensando en qué trabajarían (en la mayoría de los casos pensaban en complementar el estudio con trabajo) y en un tercer lugar, se planteaba tener familia propia. Esto último debía ser repreguntado en la mayoría de los casos, es decir, yo solía preguntar con quiénes se imaginaban viviendo, y allí comenzaban sus proyecciones al respecto. Me sorprendía que, a pesar de no estar en la respuesta dada espontáneamente, casi todos se imaginaban teniendo hijos²⁵⁵.

²⁵⁵ Si bien no profundizaremos en esto, en muchos casos las preguntas y comentarios respecto a la familia y los hijos se *orientaban* a las estudiantes mujeres. Vicky plantea que va a estudiar psicología <¿cómo vas a conciliar una carrera tan larga con tus hijos?>. Ella responde: <odio que discriminen ¿porque no le preguntan eso a Lucas?>. Esto es muy llamativo dado que, una estudiante del curso, dejó la escuela por estar embarazada al momento en el que yo inicié el trabajo de investigación y en todo el año casi no escuché ninguna mención al respecto. Sólo cuando yo preguntaba en las entrevistas, lo que lleva a plantear que muchas veces no sólo las prácticas quedan invisibilizadas detrás de los proyectos sino también algunos sujetos parecen invisibles en los proyectos, o al menos mal vistos por lo “inadecuado” de la secuencia temporal “elegida”. “Estaba observando las clases e Ileana se me acerca de la nada y me dice: “<La semana que viene dejo de ser adolescente, cumpla 19. A los varones no se les va el tren, dijo la de economía. Pero a las mujeres sí. Cuando tienen hijos (siendo) adolescentes se les pierde la vida. Y si no después compiten con las hijas, aunque estén hechas mierda. Se supone que hay un período para todo>. La miro asombrada y sólo atino a preguntarle por qué me dice esto. <No sé> me responde <vos anotá> pegando media vuelta y yéndose”. El tiempo no es concebido igual para todos y todas, y “tensionado” sólo respecto a cuestiones de género. En una conversación con una de las integrantes del EOE me comenta: “ahora notamos que muchos chicos, justamente hacen cosas para no perderse de su grupo de pares, eso me llama poderosamente la atención, teniendo alguna materia para rendir, no se presentaban y lo hacían para mantener el grupo de pares, (...) no lo veían como un año de pérdida”.

“Tamara y Cintia van a estudiar el “año que viene”: locución y ciencias de la comunicación y medicina. Ambas se imaginan viviendo en la capital, porque piensan estudiar en la UBA y tienen mucho viaje y horarios complicados. Para cursar el CBC en el turno mañana tendrían que salir de sus casas a las 3, si van a la tarde tendrían que volver muy tarde a la noche. No saben cuánto tiempo, pero al principio van a tener que aguantar viajando, no creen que puedan soportarlo más de un año. Pero antes de decidir dónde y con quién vivir piensan que eso es necesario, tienen que salir de Ezeiza, Casares, Cañuelas, Los Sarandíes... para saber cómo es. Lo que sí saben es que no les gustaría vivir solas. Pero se necesita independencia económica, “hay que trabajar y estudiar, por suerte en locución desde segundo año tenés pasantías y te pagan”. Por otro lado, todo esto pone en cuestión la relación de Tamara con su novio. “No sé, voy a conocer gente nueva, además él está viendo mucho a sus amigos otra vez... está medio raro. No sé. Igual voy a tener a Tiago y lo voy a amar con él o con otro... la madrina ya la tengo”, dice mirando con una amplia sonrisa a su amiga que será la madrina de su hijo *proyectado*, no se sabe con quién ni para cuándo. “Nos imaginamos que por lo menos una vez por semana nos vamos a seguir viendo...” “¿y por qué no piensan vivir juntas?” les pregunto. <Porque su facultad queda muy lejos de la mía... estaría bueno encontrar gente de la misma carrera y una casa cerquita de donde curse cada una>. Tamara dice que no le gustan las ciencias sociales y que quiere hacer algo pragmático, le pregunto por qué entonces quiere estudiar ciencias de la comunicación. “Lo que yo quiero estudiar son tres años de teoría y después es todo práctico... porque Lenguaje Audiovisual es muy tecnológico... y me gustaría tener un título universitario”.

En el caso de Ana, al igual que en el de Leonardo, estudiar también es importante para su mamá. Al igual que mencionan casi todas las chicas en las entrevistas, cumple un rol central en la organización doméstica: lava la ropa, limpia la casa, arregla el jardín, hace mandados, cuida a su sobrino pequeño. Le pregunto si cuida a su sobrino mientras su hermana trabaja. “No cuando va a la escuela, va a la 1 a la noche... no trabaja ... es re vaga esa, repitió dos veces ya. Yo siempre estoy al filo, pero me hacen sentir culpable y paso. Mi mamá y algunas

profesoras. La de inglés por ejemplo me decía que era un desperdicio, tantos años, familia pagándote los estudios, la fe en vos y todas esas palabras...y con mi mamá, soy la única de todas las hijas que no tiene hijos. Le pone todo en que soy la única que le queda, quiere una carrera, quiere algo mío, que yo dependa de mí, que...bah, que madure, que no sea como la otra que cuando era más chica le hicieron el verso y ya está. Porque a mi hermana le pasó eso, conoció un chico, la embarazó a propósito y ya está. Y encima, en sí lo que era yo antes era que todos decían “esta va a ser la que no va a ser nada, no va a estudiar, va a ser la más vaga, la más.... ¡no va a hacer nada!” La mamá de Ana es enfermera, le paga un curso de gerontología en el Rojas. Viaja dos veces por semana a hacerlo. Ya le ofrecieron trabajo y ella no se va “a colgar en nada hasta que no termine la escuela, después veo, mientras tanto nada. Después creo que voy a estudiar psicología”²⁵⁶.

Marina cuenta que uno de los principales problemas a los que se enfrenta al terminar la escuela es tener que decirle a su papá que no se va a ir a vivir con él a Mar del Plata. “Ahora mis expectativas son terminar el colegio y empezar a estudiar y si se me da el laburo en el Aeropuerto, bueno, bienvenido sea, así que...pero no, nada más (...) Mi mamá me dice que ella va a tratar de hacerme entrar e igual yo voy a hacer el curso de despachante de Aduana en Buenos Aires, frente a Plaza de Mayo, en el instituto ICA, se llama, así que voy a ver si este mes me anoto. Creo que son 2 años el curso”. Le pregunto si piensa trabajar y estudiar “Y depende de lo que me pase (...) una opción es que empiece a estudiar y termine, o dos, que empiece el estudio y se me dé ahora la posibilidad del trabajo, así que...”. Repregunto: “¿Pero trabajarías en cualquier cosa o sólo como despachante de aduana o en algo relacionado?”. Marina responde: “Eh, en la parte en la que se controlan todas las maletas que vienen del exterior, controlando que no traigan ni droga ni alimentos que no se pueden ingresar al país por las enfermedades tropicales, todo eso, así que... estaría bueno que se me dieran las

²⁵⁶ En el marco de ese curso, le ofrecieron trabajar en un geriátrico. Su amigo con el que hizo el curso, le insistía en que lo tome. Ella le decía que no “hasta que no cumpla 18 y termine la secundaria, no me voy a quedar encerrada en eso, aunque son 1600 pesos. Él sigue ahí sin poder terminar el secundario, militando y todo, pero sin ir a la escuela”.

dos cosas. Pero por ahí primero, quizás terminar el estudio, porque la veo difícil que pueda estudiar y trabajar, lo veo pesado... O sea, tengo tiempo para estudiar, porque de hecho el trabajo son 24 horas de trabajo seguidas y descanso. Si yo hablo en el Aeropuerto, lo más probable es que me den los días así para poder estudiar, así que bue, pero...ya veré, qué se yo, espero que todo me salga bien, y si no, no sé, si no me sale eso, no sé, ya veré también... más que nada concentrarme en lo que es el estudio y ya voy formando parte de lo que va a ser mi *futuro*, ¿no? Algo que dentro de todo te va a mantener para toda la vida. Después me faltaría un compañero al lado, si el día de mañana se da, obviamente, tener hijos y todo, pero por ahora ya voy formando algo de lo que vendría a ser mi *futuro*, así que...”.

En los cursos que no tenían orientación vocacional en el ECI, estas mismas dimensiones aparecieran en conversaciones dispersas: “Mati y Lucas discuten sobre las virtudes y las contras de estudiar cocina mientras hacen un trabajo práctico: “ganás mujeres seguro” dice Mati, “sí, pero es mucha plata inscribirse”, contrarresta Lucas, “La universidad es gratis...”. Lucas está haciendo el curso de ingreso para ingeniería en la Universidad de La Matanza. Mati aún está viendo... “Hay que ver qué otras cosas gratis hay... quiero averiguar... quiere que vaya con él (a mí) quiere, quiere, pero no hace nada”. Se acerca el profesor y le preguntan qué es comercio exterior y en qué universidad se estudia. Les comenta un par de lugares privados en capital. Juan, que está en el grupo de al lado agrega “en el aeropuerto de Ezeiza dan becas en carreras vinculadas”. No saben decir cuáles. Algunos comentan la dificultad de viajar desde Los Sarandíes. Dos de los chicos comentan que tienen primos en Lanús y Monte Grande, que podrían dormir ahí. El profesor dice, <ya charlaron bastante, ahora sigan con el trabajo>.

Queremos marcar que los “proyectos” son comentados, generalmente, en situaciones en las que las y los jóvenes son interpelados respecto a su *futuro* inmediato, “el año próximo”. Sin embargo, esa “proximidad” parece ser bastante imprecisa: tiene un comienzo muy próximo, pero ninguna experiencia temporal y espacial que permita proyectar la temporalidad. En esos casos sus proyecciones

suelen ser acompañadas o enfatizadas con “gestos”, “risas”, “desinterés”, “miedos”, “broncas” y “llantos”, porque cuando uno les pide que sean precisos no encuentran cómo serlo. Asimismo cuando las proyecciones no están recuperando cuestiones de la experiencia y, por lo tanto, parecen cuestiones difíciles de concretar suelen “cargarse” entre ellos: por ejemplo, Carla entre las cosas que se imagina haciendo, plantea irse de luna de miel a Venencia, comentario al que sus compañeros responden ésta se quiere ganar el Quini, mientras se ríen. Es interesante observar que tanto en orientación vocacional, o fuera de ella, los y las jóvenes realizan “proyectos” concretos siempre que tengan una experiencia respecto a lo que están planificando. Por ejemplo, respecto de la cercanía o lejanía de los lugares o conocer en detalle cuál sería el proceso a ser realizado. A esto también podríamos sumarle una variable más que hace que las proyecciones sean “adecuadas”, y esto es, que sean *legitimadas* socialmente para serlo²⁵⁷.

Por ejemplo, en la entrevista realizada a Carla y Lucía respecto a cómo se imaginan un día del “año que viene”, surge un breve, pero intenso intercambio entre nosotras tres respecto al “uso del tiempo” que *imaginan*, durante el año próximo. Carla responde: “No sé qué voy a hacer, voy a ir a estudiar a la mañana, me voy a aburrir toda la tarde...”. Lucía la mira y dice: “No, vas a llegar cansada”. Carla responde: “y ahí duermo”. Yo le digo confundida “¿pero a la mañana vas a ir la Facultad?”. Y antes de que yo termine de aclararle mi pregunta responde: “Claro”, moviendo afirmativamente la cabeza. “¿Y cuándo vas a estudiar?” sigo. Mientras Lucía y yo nos reímos, Carla responde: “a la tarde”, con cierta desazón. “Claro, ya te habías olvidado vos” dice su amiga. Después de un pequeño silencio Carla dice: “Me da mucha intriga, por eso... en realidad no sé qué voy a hacer.” “¿y qué es lo que te da intriga?” repregunto. Carla dice: “Claro, saber cómo es la Facultad, y cómo me voy a dividir los tiempos y cómo hacer. Si hacer lo mismo que ahora... obviamente seguro que no, no va a ser lo mismo. Voy a tener que dedicarme mucho más tiempo me parece que a la escuela”.

²⁵⁷ En el capítulo 2 veíamos cómo se le “sugería” a la China qué carreras “elegir”.

Según Willis, uno de los efectos que produce la orientación vocacional en “los colegas”, es romper con la lógica colectiva de la contracultura escolar sostenida en el grupo informal²⁵⁸, “hacia finales del último año, cuando el empleo amenaza, la diferenciación individualista sugerida por la ideología dominante, muestra algunas raíces y formas a través de su antinomia cultural” (1988: 190) incluso en los jóvenes de la contracultura escolar fuertemente asentada en el grupo informal. Es posible que esto esté relacionado con las invisibilizaciones a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior. No obstante, la contracultura escolar ya había prefigurado qué clase de preferencias laborales tendrían: basados en cierta “intuición” de su lugar de clase los colegas sabían que trabajarían en las fábricas de Hammertown (Willis, 1988)²⁵⁹.

Levinson también sostiene que a lo largo del tiempo los grupos de pares van perdiendo su influencia en sus integrantes, en detrimento de la familia, quizás, plantea el autor, porque los grupos no son reforzados por las estructuras escolares (2010: 380). Pérez Expósito se pregunta si parte de la tensión/relajación que lleva a que en varias de las representaciones sobre el *futuro* analizadas se sostenga una posición contradictoria respecto a la posibilidad de movilidad social de los estudios superiores, no está relacionado con una necesidad de mantener la creencia de que esto es posible, más que con que crean que efectivamente es posible esa meritocracia. Parecería ser que toda construcción colectiva queda subsumida a una concepción individualizante del futuro ligada a la meritocracia.

Willis sostiene, que “los colegas” tienen una lógica distinta a la de la orientación vocacional para pensar en su *futuro*. El autor plantea que los “colegas”

²⁵⁸ “A veces se logra una dislocación más directa del grupo informal, que contribuye a la descentración y supresión de las penetraciones culturales en la labor de orientación, por medio de un énfasis explícito en el individualismo. En la escuela de Hammertown es normal utilizar la amenaza del futuro y la complejidad del mundo del trabajo para romper el vínculo de la solidaridad del grupo” (Willis, 1988: 189).

²⁵⁹ A pesar de diseñar múltiples formas (no conscientemente programadas) de resistir a la concepción hegemónica de la temporalidad, de realizar experiencias laborales previas que podríamos pensar en términos de “capacitación”, los colegas terminaban, según el autor, realizando elecciones que podían ser calificadas como irracionales (Willis, 1988) Si el grupo informal, sostén de la estructura de la contracultura escolar, se quedaba sin herramientas ante esta pregunta individualizante en torno al *futuro*; ¿qué queda para los y las jóvenes que no son parte de un grupo de estas características y en un contexto en el que no parecería haber un lugar de trabajo predefinido?.

se jactan de “ver las cosas por detrás”, a través de lógica informal sostenida por sus “intuiciones”. Según argumenta, hay una base objetiva para estas “intuiciones” y sentimientos subjetivos de los jóvenes ante la “pregunta sobre el *futuro*”. “Muchos profesores experimentados en escuelas obreras sienten una debilidad potencial en la aplicación del paradigma básico (de la orientación vocacional) a los estudiantes <menos capaces>, desinteresados y desafectados (...) Quizá la clásica acción aquí (...) es la revisión desde una base objetiva a otra moral de lo que ofrece el profesor (...) la naturaleza objetiva de los <equivalentes> se transmuta en la confusión de la obligación moral, del humanismo y de la responsabilidad social” (1988: 85)²⁶⁰.

Esta “tensión” entre estudiar y trabajar parece estar relacionada con la idea del tiempo y el esfuerzo que llevan estudiar para conseguir un mejor trabajo (pregunta a la que se apunta desde la escuela), para no ser algo garantizado después de tremenda inversión. Esta obligación moral de la que habla Willis, en vinculación con la exaltación moral de las decisiones no cotidianas marcadas por Heller, parecen estar detrás de la tensión entre estudiar, trabajar, y el “año sabático”. ¿Por qué emergen tantas disputas alrededor del tiempo? ¿Cómo lo organizan los jóvenes y cómo “debería” organizarse?

El tiempo, en muchos casos, no es utilizado por los y las jóvenes para perseguir objetivos deseados para planificar su *futuro* (Willis, 1988: 43), por lo que parecería haber una lectura por parte de los adultos, que al “sancionar” la pérdida de tiempo, reforzando una concepción hegemónica en torno su valor, resalta además el cambio de etapa a partir del ingreso al mundo del trabajo, estableciendo cuáles son las secuencias valiosas para el “proyecto de vida”.

²⁶⁰ En el apartado anterior planteábamos que los adultos de la escuela, asumían el *compromiso* de “orientar” a los y las jóvenes, aunque muchas veces en esa “orientación” parecían “desorientarlos” al exigirles a los jóvenes la “responsabilidad” de sus elecciones y en torno a su futuro y al mismo tiempo que disfruten de su último año para “no hacer nada”. Estas expectativas de los y las docentes parecen estar relacionadas con “el deber” y el compromiso asumido en relación a su “rol docente” de “educar para incluir”. La pregunta es, cómo “ser responsables de un futuro” que, a pesar de ser social, en las experiencias de los sujetos es vivido como individual. Ver Hirsch (2010).

En esta dirección, también quisiera resaltar el planteo de Díaz de Rada respecto al uso del tiempo que los y las jóvenes deben aprender en la cotidianeidad escolar: por un lado, que aprendan a “tener el tiempo en sus manos”, por el otro, a saberse parte de una comunidad que organiza el tiempo colectivo respondiendo a una estructuración hegemónica²⁶¹: hay “tiempo libre” y “tiempo ocupado”. El tiempo libre de ocupaciones institucionalizadas parece ser tiempo perdido.

¿Qué hacen los y las jóvenes cuando tienen su tiempo en sus manos? Muchos de ellos que viajan hasta dos horas para ir a la escuela.²⁶² En general, a contra turno de la escuela, suelen ayudar en su casa o ayudar a sus padres en algún trabajo. Casi en ningún caso mencionan estudiar o hacer algo para la escuela, salvo que tengan que entregar algo o algún examen (se juntan el día anterior o estudian antes de ir a la escuela). El horario en el que suelen juntarse a tomar mate suele ser después de las 18hs. Los fines de semana se acomodan para salir con sus amigos, ver a sus novios/as e ir al cyber²⁶³. “Los sábados son para salir con los que estás ahora, los viernes para los de la primaria o los del barrio” me explica Ana. “Aunque igual después nos vemos todos, porque acá hay sólo dos boliches y son muy pocos los que van a otros lados”.

²⁶¹ En esta dirección Ana Padawer afirma que “Los estudios sociales sobre el tiempo social han establecido que las instituciones en alguna medida constriñen a los sujetos al inscribir sus acciones dentro de los marcos temporales, determinados en función de orientaciones que le son propuestas”, teniendo las escuelas y las familias tienen lugar específico en la socialización de los marcos temporales” (2010: 359).

²⁶² Son muchos los y las jóvenes que salen a las 12 y vuelven entre las 18:30 y las 20 horas todos los días de su vida.

²⁶³ Claramente, socializar con sus pares, es “perder el tiempo”. Ana cuenta que en sus ratos libres le gusta “ver pasar la gente a través de la ligustrina. También empiezo a contar cuántas palmeras hay, en mi casa. Con mis hermanos una vez nos juntamos los cinco, con mi mamá y nosotras y empezamos a tirarnos con los coquitos naranjas de la palmera y cayeron por toda la casa y empezaron a brotar y empecé a contarlas. Si no me pongo a leer, cosas que me compro cuando voy al curso en capital en esos negocios que son tres libros por diez”. Uno de los comentarios que más me sorprende es que Ana me explica porque prefiere tener muchos amigos y no tener novios, según ella es “perder tiempo”: “Una relación que te llevó tanto tiempo construir, se pierde en un mes cuando se rompe en un mes cuando cortas”. En otra entrevista, Lucía me cuenta que una de las cosas que más le gusta hacer para distraerse es ir al cyber a chatear con chicos. “Chicos que no conozco, de todos lados. Pero bien, ¿no? ...no me gusta mal, en el sentido de que no me voy a encontrar con nadie, ni nada, ¿entendés? No voy a hacer ninguna cita, ni nada”. Carla completa: “Para pasar el tiempo”. Lucía: “Claro, para pasar el tiempo”.

¿Cómo se relacionan sus usos cotidianos del tiempo con las secuencias pedidas en el "proyecto de vida"? A partir del trabajo de campo, pudimos constatar que muchos de los y las jóvenes trabajan a la par que estudian. Ninguno tiene un trabajo formal, pero muchas de las chicas cuidan niños, participan de eventos como la elección de la reina del queso (vendiendo entradas, trabajando en los stands), atienden en algún negocio (sea familiar o no), toman alguna suplencia (en negocios y talleres de conocidos), entre otros. En todos los casos, entraron al lugar de trabajo por alguna relación previa y nunca entregando un curriculum²⁶⁴. Retomando a Ana Padawer, cabe resaltar que los sujetos no se relacionan con los marcos temporales establecidos socialmente de manera unívoca, sino que desarrollan sus actividades cotidianas en una pluralidad de repertorios temporales, y que, además, los mismos no se mueven en una sucesión de etapas definidas por un patrón biológico²⁶⁵ (2010, 350), sin embargo, dentro de esta pluralidad, hay algunos que son vividos hegemónicamente como correctos²⁶⁶.

²⁶⁴ "¿Y cómo conseguiste entrar ahí?" le pregunto a Silvina. "Por una amiga, una amiga me avisó que necesitaban una chica ahí para atender, solamente para cubrir vacaciones y fui y quedé. Porque no encontraba a nadie la mujer, nadie confiable, no me conocía a mí tampoco. Me conocía la chica (...). Pero después, después me llamó un par de veces, ahora cuando estuve en la escuela, me llamó un par de veces, que yo me retiraba temprano, me retiraba mi mamá e iba, que fue dos o tres días, creo, que la mujer, una de las señoras que estaban ahí se enfermó y fui, pero después otra cosa no". Marina también hizo trabajos ocasionales, me cuenta que trabajar unos días en la exposición rural e industrial de Los Sarandíes (ver capítulo 1) fue una experiencia que le gustó mucho: "fue muy cansador porque entrábamos más o menos a las diez de la mañana y salíamos (...) el horario era de 12 horas, pero entrábamos 10 de la mañana y terminábamos saliendo 11:30 de la noche, a veces 12, cuando nuestro horario tendría que haber sido 12 horas de corrido, a veces estábamos un poco más, así que bastante cansador. (...) pero bien, bien, aparte tampoco era, o sea, no era ni manejar plata ni nada por el estilo, porque nosotros lo que hacíamos, estaba en el stand con una amiga, y lo que hacíamos era explicar todo lo que era la Feria Rural que se organiza el segundo domingo de cada mes".

²⁶⁵ Esta concepción de la temporalidad, permite, según la autora dar cuenta de que las "edades de la vida" "no son etapas sucesivas delimitadas por hitos y ritos, sino que en la infancia y la juventud coexisten experiencias formativas que implican grados de participación y *autonomía* heterogéneos respecto a la relación con los adultos en esferas diferentes, por ejemplo, la escolar y la laboral" (2010, 371). En este sentido, acordamos con la autora en que marcar esta pluralidad, no busca desconocer las diferencias de edad, sino reconocer la coexistencia de diversos marcos temporales "problematizando la socialización como una forma de desarrollo temporal monocrónico y unilineal, asociada implícitamente a una evolución biológica y a una forma de historia de lo tradicional a lo moderno" (Padawer, 2010: 351).

²⁶⁶ Si lo estudios "sobre niños y jóvenes pueden superar esa configuración teórica de etapas sucesivas y delimitadas mediante hitos y ritos, se abren posibilidades para conocer los procesos de transiciones progresivas y movimientos entre etapas no necesariamente coincidentes, los que seguramente permitirán elaborar descripciones menos esencialistas de las relaciones entre

Las proyecciones de los y las jóvenes, no sólo son “tensionadas” por las temporalidades respecto a su ingreso al mundo del trabajo y la educación superior, sino también se supone que este ingreso implique, necesariamente, una gratificación, tanto personal como económica. “Los chicos tienen la idea de que no se puede trabajar dignamente, ¿no escuchaste vos? Yo lo escucho permanentemente, en todos los colegios: <a alguien vas a tener que cagar, sino no te puede ir bien>, <si no vas a ser un boludito que vas a vivir pobre toda tu vida>. No entienden que trabajando bien podés tener una buena vida. Que, si hacés algo que te guste, y sos bueno en eso, vas a tener mucho trabajo”. Este lema, “elegir bien nos llevará al éxito”, lleva a muchos estudiantes a no estudiar porque “no les gusta y total no sirve para nada”, a otros los lleva a estudiar porque es “su última esperanza”²⁶⁷, o a oscilar entre ambas posiciones semana a semana, pero en todos los casos, parece “tensionarse” la ilusión meritocrática y, junto con ella, cuestionar la *responsabilidad* de la inclusión a partir del “proyecto de vida”, observándose una especie de cadena o niveles de *responsabilización*. Los docentes conciben como una “enorme *responsabilidad* la formación (...) uno vive aprendiendo, pero esa cuestión de la pasión por lo que uno hace, la convicción de que la educación vale la pena y que hay que creer en el chico y que no podemos educar si no apostamos a la esperanza y que vale la pena y que siempre estamos buscando alternativas, bueno, este, creo que es lo más valioso que he logrado cultivar, ¿no?, como convicción”, sostiene la directora de la escuela.

Al inicio de este apartado, nos preguntábamos cuáles de los “proyectos institucionales” eran reconocidos como “proyectos” orientados al *futuro*. Si, como venimos desarrollando, la concepción hegemónica de “proyecto para el *futuro*” es el “proyecto de vida” (los discursos académicos, EOE, ECI, etc.), la conformación del Centro de Estudiantes, por más que en su fundamentación diga que prepara a los jóvenes como *futuros* ciudadanos, no entraría del todo en esta “categoría”, tampoco lo sería “organizarse” y “hacer una Comisión Fundadora de madres, que

generaciones, profundizando el conocimiento de los atributos heterogéneos de autonomía de niños y jóvenes en relación a los adultos” (Padawer, 2010: 371).

²⁶⁷ Ver Pérez Expósito 2013.

organiza a una comunidad para armar una escuela normal para sus hijas (la Belgrano)²⁶⁸ y sí lo serían la presentación de la escuela como sede de los Talleres de Apoyo para la Finalización de la Escuela Secundaria, los múltiples proyectos del Equipo de Orientación Escolar, el ECI de orientación vocacional y la participación de los jóvenes en “Decidiendo tu Futuro”. A pesar de esto y retomando los planteos de Sartre (1963), podríamos decir que todos estos “proyectos”, tanto los reconocidos como tales como los que no, están *estructurados* en función de una misma *realidad material*, la *necesidad* de incluir socialmente a los y las jóvenes. A pesar del grado de visibilidad que tengan en “el proyecto” sobre el *futuro*, son parte de las *construcciones para el futuro*. Algo similar sucede con el “proyecto de vida”, en tanto “proyecto” personal resultante de un entramado de relaciones que los constituyen, como por ejemplo en el marco de las organizaciones familiares o locales.

¿Será por esto mismo que tampoco estarían relacionadas al “proyecto de vida” las actividades de “organización” relacionadas con la finalización de la escuela secundaria como elegir el buzo de egresados, el viaje de egresados, la

²⁶⁸ Por lo que registramos, a lo largo de los años, se produjeron “tensiones” entre quienes fueron parte de la “fundación” de la escuela y quienes estaban en la dirección de la escuela al momento del trabajo de campo. Quiénes eran recordados en los actos escolares, si se modificaba el escudo de la escuela, si se sacaba el cedro del patio, entre otras situaciones están relacionadas a distintos sentidos y modos de llevar adelante la relación entre la escuela y la *comunidad* (ver capítulo 2). Por otro lado, retomando la categorización que Sartre hace de la conformación de grupos, esto también estaría relacionado al cambio de un momento de organización a un momento de institución que implica un cambio en la posibilidad de participar en la definición de los objetivos de los sujetos que forman parte de un grupo al momento en el que el grupo deja de ser organización/*comunidad* para constituirse en institución. En esta última hay una autoridad que marca el rumbo de los objetivos y las consecuentes prácticas de la *comunidad/institución* y que por tanto ha adquirido un rumbo separado de la *comunidad*. Según Iris Young en el marco del individualismo liberal, pensar en el individuo y en sus opciones, haciéndolos cargo de sus elecciones parecería ser lo más lógico (1994, 6). Cada quién es *responsable* de su “proyecto de vida” *autónomo* y debe hacer lo mejor que pueda para lograr encontrar su lugar entre las opciones disponibles. Esta autora feminista, realiza una apropiación del pensamiento de Sartre para pensar los agrupamientos de las mujeres, sosteniendo que no necesita “arrastrar a todo Sartre” con ella, haciendo referencia a los rasgos sexistas y ontológicos de la obra de este autor (Young, 1994: 10). Sin embargo, los distintos niveles de colectividad social, por su orden de complejidad y reflexividad interna, planteados por el autor en su obra *Crítica a la razón dialéctica*, nos resultan útiles a la hora de pensar los modos en los que se construyen los proyectos para el futuro de los jóvenes (Varela, 2009). Sartre plantea la diferencia entre serie, grupo en fusión, grupo estatutario, organización e institución. No nos detendremos a explicar cada uno de ellos, sino que retomaremos sucintamente algunas de sus características a medida que analicemos los distintos “proyectos”.

fiesta de egresados y todas las acciones que estas “prácticas pantalla” ocultan²⁶⁹? Tampoco lo están los hobbies, tareas cotidianas y “changas” que realizan a diario, aunque estos últimos dos tienen más posibilidades de ser considerados que los primeros. Sin embargo, en ese proceso se observaron una gran cantidad de prácticas no “orientadas” que fueron invisibilizadas, en los proyectos de vida, tanto por jóvenes como por adultos.

Respecto a la organización de actividades relacionadas con el último año de la escuela, Silvina –una estudiante- planteaba: “Yo me hice cargo de algo que es de todos, porque es tema de todos. Yo lo único que quiero es que nos juntemos todos. Si las dos veces que nos juntamos todos la pasamos re bien. Pero están: que si vienen los padres, que si nos alcanza para un salón... ¿para qué quieren a los padres?! ...juntémonos a comer nosotros y después nos vamos a bailar y listo, si es para nosotros... pero bueh... después de un largo trabajo, algo logramos”. “vos tuviste un lugar central”, le digo yo. ¿Decís? Me responde. “Y... asumiste la dirección de las cosas con mucha paciencia y bastante respeto por incluir las ideas de los demás en todo lo que se podía para que se puedan hacer las cosas...”. Silvina toce y luego me dice: “si al final estuvo bueno... costó pero nos organizamos”.

Los chicos del Centro de Estudiantes, también se plantean cuánto pudieron avanzar en sus *proyectos*. “Este año queríamos formalizar y bueno empezamos desde abajo, armando el estatuto que es la base, de todas las cosas que íbamos a hacer... y bueno... Para esto habíamos perdido tres meses. Nos juntamos a tomar mate y salió el tema. Nos hicimos amigos por el Centro. Gastamos más tiempo en ordenar como podemos organizarnos en vez de discutir otras cuestiones, pero ya te digo no somos quince súper comprometidos somos diez que lo hacemos sacando voluntad no sé de dónde. No tenemos ni estatuto ni día de reunión entonces estamos armando las reglas, no es que nos sumamos a algo que ya está funcionando entonces capaz nos equivocamos con una regla y es volver para atrás. Además, nos estamos planteando la continuidad con el año que viene, la

²⁶⁹ Ver el tercer apartado del capítulo 3.

mayoría son de tercero están instalando la biblioteca. Yo creo que se nos va a complicar, por un lado, pero por el otro lado ya van a tener el apoyo y la cosa va a estar funcionando yo creo que lo más duro es de este año...". Parecería ser que los logros son más importantes que el proceso de aprendizaje conjunto: recuperar un centro y conformar el grupo son prácticas invisibles en comparación con lograr tirar abajo o no un macetero. Las relaciones sociales parecen "invisibles" en los "proyectos": las relaciones que permiten ingresar a los trabajos que realizan, la conformación de un grupo (ver Centro de Estudiantes) y sus objetivos, aunque se hayan concretado, las posibilidades que sus familias les ofrecen.

En este sentido nos preguntamos; ¿no son vistos cómo "proyectos" porque no implican al "individuo autónomo"? ¿no son vistas como "proyecto" porque no se plantean una "meta definida" a alcanzarse de manera "exitosa", o aunque sea una "meta equívoca"? ¿no son vistas cómo proyectos porque no responden a una "convocatoria"? ¿No son vistas como proyectos porque no se utilizaba la palabra en la gestión en ese período o porque el avance de la institución dejaba al grupo organizado afuera del "proyecto"? ¿por qué y por quiénes el "futuro" "debe ser" "orientado"? ¿por qué, como dice Iliana, "no hay *futuro* sin proyecto"? ¿o no son "proyecto" porque responden a prácticas más que a expectativas?

Esa "*responsabilidad* sobre la inclusión exitosa" en el *futuro*, en el marco de una "sensación de incertidumbre", que tensiona en la vida cotidiana tanto a jóvenes como a adultos, ¿está ligada a la "función de la escuela media" en tanto transformadora de la sociedad y posibilitadora de la movilidad social ascendente, al mismo tiempo que determina la idea de joven "en tránsito" al que hay que orientar de una forma comprometida sobrevalorando este "rol"? Al año siguiente²⁷⁰

²⁷⁰ En las entrevistas con los y las jóvenes surgieron experiencias relacionadas a sus trabajos, a su forma de estudiar, a sus actividades cotidianas dentro y fuera de la escuela que no eran parte de sus "proyectos de vida". Vicky, por ejemplo, disfrutaba mucho de sus clases de baile, pero era sólo un hobby, no era parte del "proyecto". Pero tanto le gustaba y tan "a mano" lo tenía que, al año siguiente, se puso a organizar fiestas infantiles con algunas compañeras para poder juntar algo de plata. Los chicos no lograron seguir con su "proyecto" de ser ingenieros, de momento están trabajando, pero el hecho de haber tenido que dejar la universidad les genera un descontento manifiesto. En este sentido nos preguntamos cuán *legitimadas* estaban las distintas "opciones" en el marco de la orientación vocacional. ¿Esta deslegitimación vuelve invisibles ciertas prácticas a sus propios intérpretes?

del egreso la pregunta sobre el *futuro* no es tan traumática, y ya nadie pregunta “por el año que viene”, ni por el “proyecto de vida”, sino que se pregunta “qué estás haciendo”, porque vuelve al plano de la cotidianidad.

“En un acto me encuentro con Lucas. Me cuenta que está <desocupado> y no pudo continuar con los estudios. En la semana busca trabajo, <yo creo que no me tienen mucha fe... por la apariencia...>. <¿Vos decís?>, le pregunto perpleja (no veo nada extraño en su apariencia... ni siquiera tiene tatuajes o piercings a la vista... sólo un poco rollinga). Asiente con la cabeza. <y los sábados trabajo en una cocina>. Me cuenta que Facu no está buscando trabajo, pero que también le fue mal en el curso de ingreso para comercio exterior. <Germán está dejando su cv en tiendas, es un desocupado más como yo. Lo veo más seguido porque somos vecinos>. <Pablo vive acá en Los Sarandíes pero trabaja en un aserradero en Petión, dice que le gusta>. <Darío está estudiando inglés y a Fran al final le fue mal en el ingreso de ingeniería. No los manden a la universidad les va a ir mal a todos>. [En ese momento me sonrío de una manera extraña, como una mueca que acompaña arqueando los ojos. Yo lo interpreté como entre ironía y hastío]. También me cuenta que se hizo muy fan de los Gardelitos y los va a ver siempre. Que se juntan a comer y tomar unas birras seguido. <Qué se yo... no está tan mal> No podemos hablar mucho más porque empieza el acto. Él se va en la mitad del acto”.

En este apartado mostramos que muchas de las modalidades a partir de las cuales se construye el *futuro* de los y las jóvenes son consideradas “proyectos” por los propios sujetos, pero que muchas otras no. Todas ellas implican una multiplicidad de sujetos involucrados y no siempre de acuerdo, en todas se consideran las temporalidades y el entramado en el que se despliegan, en todas ellas se plantean objetivos, sin embargo no todas ellas son “tensionadas”, porque algunas no son consideradas “adecuadas”, ni si quiera para ser tensionadas porque no son vistas. Esto nos acerca a los planteos de Mead, quien sostiene que los cambios en la sociedad parecen ir a un ritmo tan veloz que los adultos, no estamos del todo seguros de qué habría que proponerles a los jóvenes (1969). A

partir de esta investigación, retomamos esta afirmación en forma de pregunta ¿cómo y por qué orientar a los jóvenes hacia un lugar que no conocemos? Dicho de otra forma, ¿por qué no acompañarlos en la creación de algo nuevo a partir de las herramientas que el entramado cercano construye? Teniendo en cuenta la insistencia a los y las jóvenes respecto a qué van a elegir, no podemos dejar de preguntarnos cuáles son las opciones que les proponemos.

Es por esto que sostenemos que, en la escuela, circulan una serie de expectativas que necesitan cumplirse de una manera específica, en “función” de un contexto que se propone como ideal y fijo. En este sentido, las “expectativas” al construirse sobre opciones imaginadas generan “tensiones” en las posibilidades materiales de los sujetos. Frente a esto, proponemos poner en “suspense” la noción de “responsabilidad individual” (*autonomía, responsabilidad y compromiso*) en las elecciones que los jóvenes realizan en torno a su *futuro*, dando cuenta de lo constitutivo del contexto social y situacional de ese *futuro*. ¿Es “adecuada” la orientación vocacional hacia el “proyecto de vida” en este contexto? ¿Es posible *responsabilizar* de sus decisiones y su consiguiente inserción social –exitosa- a los sujetos como individuos autónomos? ¿Cómo acompañar a los y las jóvenes sin sobredimensionar las expectativas, logrando, en su lugar dimensionar las prácticas cotidianas que realizan a diario, en muchos casos en forma colectiva y que, además, son “exitosas” aunque invisibles?

IV. A modo de cierre: La “pregunta” sobre “el año que viene” en “tensión”

En este capítulo analizamos las “tensiones” entre las “opciones” que se configuran como posibles “proyectos de vida”, en función de las preguntas en torno al año que viene. Damos cuenta de los distintos “usos” que los jóvenes hacen del tiempo y cómo estos son recuperados en sus “proyectos”. Asimismo, observamos que las “preguntas” les dan legitimidad a ciertas *construcciones* sobre el *futuro*, transformadas en “opciones” incluíbles en los proyectos al mismo tiempo

que invisibilizan otras prácticas cotidianas. En este sentido, recuperamos el planteo de Agnes Heller respecto de la percepción de los sujetos en torno a ciertas elecciones que parecerían marcar su destino. Tanto esta autora, como Willis sugieren que en los procesos de individualización respecto a las decisiones y elecciones se carga a los sujetos de una *responsabilidad* relacionada con *imperativos morales* ignorando las bases materiales que posibilitan llevar adelante esta elección.

Creemos que las ideas hegemónicas²⁷¹ sobre el tiempo y la meritocracia relevadas y analizadas, están asociadas, y le dan sustento a las concepciones que sostienen que los y las jóvenes realizarán un cambio importante al finalizar la escuela secundaria: dejar de ser un irresponsable, que tiene todo su tiempo libre, y por lo tanto no produce, para pasar a ser un adulto autónomo, exitoso y por lo tanto incluido socialmente. En este sentido, si bien muchas de las actividades realizadas en el marco de los distintos espacios de orientación vocacional buscan recuperar las prácticas cotidianas, éstas quedan invisibilizadas, ya que no parecen ser legítimas, y por tanto las esperadas, para asumir dicho cambio. Así los trabajos que los y las jóvenes realizan en muchos casos quedan fuera de su “su proyecto de vida” en relación con las expectativas construidas en torno a su *futuro*, a pesar de continuar siendo parte central de sus prácticas cotidianas al finalizar la escuela secundaria. Esto queda claramente expuesto, cuando al año siguiente del egreso, el *futuro*, que pasa a ser presente, sigue estando más relacionado con sus prácticas cotidianas que con las “opciones” desarrolladas en sus “proyectos de vida”.

Tal como anticipamos, un análisis centrado en las expectativas no solo no nos da la posibilidad de dar cuenta de la densidad de las relaciones y prácticas detrás de las *construcciones en torno al futuro* (Hirsch 2010a, 2010b), sino que además no nos permite explicar las *construcciones del futuro* dado que enmascara las prácticas al centrarse en las imaginaciones y los sentimientos que se despiertan a medida que el año escolar avanza y la pregunta adquiere mayor

²⁷¹ Por lo tanto, producto de procesos sociales e históricos atravesados por relaciones de poder y presencias estatales, tal como se vino desarrollando a lo largo de la tesis.

centralidad en la cotidianeidad de los jóvenes. El “proyecto de vida” cuando se vuelve práctica implica, para cada joven, construirlo con sus familias, con sus pares, en su ciudad, es decir en el marco de relaciones sociales concretas que entretienen su cotidianeidad. Formar parte del entramado de relaciones sociales de producción, no es parte de un problema personal, sino de un problema social. En este sentido, creemos que la forma en la que se despliega la pregunta, no favorece a la respuesta esperada, generando un proceso de des-orientación.

**Conclusiones. Del problema de investigación al problema social:
¿Perdidos o desorientados? Tomando decisiones cuando el
futuro se vuelve presente en construcción.**

Es habitual considerar la finalización de la escuela secundaria como un momento de transición en la vida, a partir del cual los jóvenes comienzan a ser percibidos por la sociedad y por ellos mismos como adultos. Por esto, se les exige “la *responsabilidad* de incluirse en el mundo del trabajo, la familia, etc.”, y como si esto fuera poco, se depositan en ellos, en sus “elecciones” y en su hacer las “expectativas sobre el futuro” de la sociedad. Sin embargo, el *compromiso* es asumido también por una gran cantidad de instituciones y sujetos. A lo largo de esta tesis hemos intentado mostrar el lugar relevante que ocupa la escuela secundaria en el proceso de orientación de los y las jóvenes para su “inserción” en el mundo social, tanto en las políticas educativas, como en la vida cotidiana local.

Queremos resaltar que una de las tensiones identificadas está relacionada, justamente, con la idea de orientar el cambio de etapa de los y las jóvenes. Es decir, la orientación se realiza hacia una inserción en un *futuro* y no en un presente, valorizando las expectativas y las metas alcanzables por sobre las prácticas cotidianas. De esta forma, fue habitual encontrar que en los “proyectos de vida” las “expectativas” se transformaron en “opciones” en detrimento de las prácticas cotidianas.

Es por esto que diferenciamos las *construcciones sobre el futuro* de las “preguntas” y “proyectos” sobre el *futuro*. Estos últimos, adquieren su *legitimación* antes de su realización y, por ende, están marcados por el objetivo que deben cumplir. En ese sentido, creemos que la “pregunta sobre el *futuro*” apunta a

expectativas ancladas en un deber social hegemónico²⁷², mientras que las *construcciones* implican prácticas cotidianas, y por tanto sociales, muchas veces invisibles para los propios sujetos que las realizan. Asimismo, queremos resaltar, que en la cotidianeidad las prácticas sociales y los procesos socio históricos se constituyen mutuamente. No obstante, tal como se desarrolló a lo largo de la tesis, las expectativas desplegadas en los “proyectos” y las “preguntas” se construyen escindidas del contexto social, de forma tal que este último parece *imaginado*. Es por esto que, en muchos casos, las “preguntas” y los “proyectos” construidos son “tensionados” en la práctica cotidiana.

En esta dirección, en el primer capítulo mostramos, a partir de la descripción densa del entramado cotidiano de Los Sarandíes, cómo el *futuro* de los jóvenes es un “tema” en esta ciudad. Dando cuenta de las huellas que el pasado imprimió, tanto en las “*construcciones*” como en las “preguntas” sobre el *futuro* de los jóvenes, avanzamos en mostrar cómo este “tema” es formulado en tanto problema social. Este es asumido por la “comunidad” de Los Sarandíes a través de múltiples estrategias locales, al compás de la relación entre escolarización y educación, y las presencias estatales que se entretajan en estos procesos. De esta forma, en el análisis de este capítulo podemos observar el especial énfasis puesto en la escolarización como posibilidad para la movilidad social ascendente de las “nuevas generaciones” (PNBE, LEN, UNESCO, discursos de funcionarios en la escuela, discursos Decidiendo tu Futuro). En este sentido, pudimos relevar como el *derecho* a la educación es al mismo tiempo un *deber* del *futuro* ciudadano, que implica el *compromiso* de la *comunidad* en la vida cotidiana.

²⁷² Esta experiencia de la contradicción social es incorporada a las elecciones de los jóvenes de manera tal que muchas veces, las que parecen contradictorias son las distintas “elecciones”. Siguiendo los planteos de la Orientación Vocacional, la pregunta “qué vas a hacer el año que viene”, parecía una pregunta individual y orientada al futuro. Pero las prácticas y representaciones que se desplegaban a su alrededor, dan cuenta de que la “pregunta”, por más que esté formulada en singular, increpa a un colectivo, y por más que esté formulada en tiempo futuro, implica huellas del pasado activas en el presente. Momento, este último, en el que se despliegan una gran cantidad de estrategias, a corto y a mediano plazo.

Esta proyección del *futuro* sobre los y las jóvenes, o podríamos decir este “proyecto social”, que se construye tanto en las políticas, como en la escuela y en otras instituciones de la localidad, asocia a la escolarización con la posibilidad de ser ciudadanos plenos constructores de una “nueva sociedad”, en el marco de una escuela obligatoria. Al respecto, nos preguntamos si entender la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria como el ingreso de “nuevos” jóvenes a la escuela, no estará invisibilizando detrás de la ampliación de la obligatoriedad, un “nuevo” avance de la escolarización por sobre otras formas de educación, participación y validación social, tanto para los jóvenes como de los adultos, invisibilizando otras *construcciones* al respecto.

Siguiendo esta línea es que en el segundo capítulo nos preguntamos: ¿Quiénes construyen “el proyecto” de la “Belgrano”? Fuimos presentando cómo, a lo largo de la historia de la escuela, distintos sujetos e instituciones de la “comunidad” de Los Sarandíes fueron marcando el rumbo, y proponiendo “proyectos” que configuraron a la “Belgrano”. La Comisión Fundadora, los equipos directivos, los y las estudiantes, los docentes y también muchas personas que parecerían no formar parte de estos “colectivos”, como el Intendente, el contador, las hermanas que cedieron la casa son parte de la configuración de la vida cotidiana de la “Belgrano”.

También dimos cuenta, de la *legitimidad* que fueron perdiendo algunos de estos actores en el proceso de institucionalización de la “Belgrano”, en el cual la escuela pasó de ser la escuela construida por la *comunidad*, a ser “la escuela” valorada más allá de la *comunidad*. Este entramado relacional, que a lo largo de la historia de Los Sarandíes, fue configurando el “proyecto” de escolarización de la “Belgrano” atiende a distintos procesos políticos y sociales desplegados en el contexto nacional, que en distintas coyunturas han incluido y otorgado *legitimidad*, o no, a distintos actores sociales (Instituciones de la sociedad civil y del estado, la Comisión Fundadora, los directivos y docentes, la Cooperadora, las familias y los estudiantes estuvieron involucrados en este “proyecto”).

En esta dirección, dimensiones sociales, a priori inconexas, como las políticas de transporte, la “novedad” de la incorporación de las mujeres a la escolarización secundaria, el reconocimiento de la participación de los y las jóvenes en el “proyecto de la escuela” (a partir de la conformación de organizaciones estudiantiles) nos invitan a discutir en qué grado las “elecciones” y “preguntas” sobre el *futuro* pueden ser planteadas como cuestiones individuales, y en especial a los y las jóvenes que se encuentran en el último año de escolarización y, asimismo, qué otras “opciones” pueden configurarse en ese marco.

En los capítulos 3 y 4 analizamos cómo la “proyección” sobre el *futuro* se entrama en diferentes prácticas cotidianas en la escuela de Los Sarandíes. A medida que avanza el año y mientras que la pregunta sobre el “año que viene” cobra centralidad en el proceso de “orientación” individual que los adultos proponen a los y las jóvenes, en su proceso de escolarización las “previas”, las “faltas” y la “acreditación de las materias” también se constituyen en preocupaciones para no “perder el tiempo” al año siguiente. Simultáneamente, registramos otro conjunto de prácticas “organizativas”, invisibilizadas, pero recurrentes, desplegadas por los y las jóvenes que, a nuestro parecer, adquieren un valor educativo central en las prácticas cotidianas y en las *construcciones para el futuro*: los debates y acuerdos en torno a la realización de “la bandera, el buzo, la fiesta de egresados” son algunos de sus proyectos colectivos, que siempre llegan a concretarse.

La “pregunta” sobre el *futuro* (“el año que viene”), y las “opciones” que se configuran a partir de dicha “pregunta”, es uno de los modos en los que los adultos se incluyen en las *construcciones sobre futuro de los y las jóvenes*. Este modo es diferente a los analizados en los capítulos anteriores, en los cuales los adultos diseñaban y llevaban adelante diferentes prácticas *para las construcciones del futuro* de los y las jóvenes. Muchas veces incluyéndolos en estos diseños y haceres. Este nuevo modo tiene la particularidad de constituirse a partir de

“preguntas personalizadas” a cada uno de ellos y ellas, que implican una respuesta “propia”, es decir, fundamentalmente “individual” y “autónoma”.

En este sentido, sostuvimos que es indispensable recuperar la dimensión histórica y colectiva de esta “pregunta”, dado que las prácticas y representaciones sobre los “proyectos para el *futuro*” actuales se anclan en las huellas y contradicciones múltiples de los procesos históricos en los cuales se constituyeron las experiencias de juventud de quienes preguntan en la actualidad. Al estar realizada esta “pregunta” en el espacio escolar, espacio en el que los y las jóvenes *deben* responder a “las preguntas” *orientadoras* realizadas por sus docentes, el *futuro* de los y las jóvenes no es sólo “un tema” de los y las jóvenes, que a medida que avanza el año se vuelve más recurrente. Las preocupaciones de muchos adultos respecto al *compromiso* y la *responsabilidad* con que los y las jóvenes *deben* “proyectar” “el año que viene”, diciéndoles, simultáneamente, que “este es el último año que les queda” para ser “irresponsables”, también pone de manifiesto que el *compromiso* y la *responsabilidad*, aunque no explícitamente, son asumidos de forma colectiva, al punto tal de crear una escuela, una feria, y un sinfín de estrategias y “proyectos”.

De esta manera, dimos cuenta de la especificidad que adquiere en la cotidianeidad de la escuela, la construcción de la “pregunta sobre el *futuro*”, en tanto configura las “opciones” para el “proyecto de vida” de cada joven. No obstante; ¿cómo hace un joven “irresponsable” para “proyectar” decisiones “individuales” que implican *responsabilidades* “colectivas”? En el último capítulo intentamos dar cuenta de las tensiones cotidianas por las que atraviesan los y las jóvenes de la “Belgrano” ante la “pregunta” individual sobre su *futuro* que “intuitivamente” no perciben como individual.

Desde un enfoque histórico-etnográfico, preguntarse por el *futuro* de los jóvenes es preguntarse por el presente y por el pasado de los mismos, con el fin de desnaturalizar las prácticas y las representaciones cotidianas para insertarlas en un marco social más amplio que permita establecer relaciones entre lo singular y lo estructural. Como planteamos a lo largo de esta tesis, las elecciones y

decisiones cotidianas, en contextos históricos determinados, son elementos a partir de los cuales podemos analizar las tensiones que se manifiestan cotidianamente entre sujeto y estructura; es decir, entre los jóvenes, sus aspiraciones y deseos personales, los de sus familias, sus grupos de pares, las escuelas y las de las políticas estatales, que orientan y norman la cotidianeidad escolar.

Estas expectativas y sentimientos que emergen junto a la pregunta: “¿qué vas a hacer el año que viene?” son sólo parte de las *construcciones para el futuro* de los jóvenes, pero, sin embargo, son recuperadas por los jóvenes de manera significativa. En este juego de preguntas y respuestas cotidianas, las interpelaciones y las elecciones, observables en tanto prácticas y representaciones, le dan un carácter relacional a las *construcciones* realizadas en torno al *futuro*, permitiendo dar cuenta de nuevas *construcciones* que se articulan sin que haya, necesariamente, una correspondencia directa entre una y otra, siendo estas contradicciones percibidas por los sujetos e incorporadas en las elecciones y decisiones no solo en términos de proyectos, sino de sentimientos. A partir de esto es que aventuramos plantear que los sentimientos recurrentes también son producciones sociales singularizadas, que emergen al enfrentar a los y las jóvenes a la proyección de su vida futura, analizan sus posibilidades a la hora de participar de la reproducción social en términos materiales como morales.

Finalmente, “intuimos” que, en algunas situaciones registradas, el “proyecto” para la inclusión social de los y las jóvenes, no incluye las “creaciones” de los y las jóvenes. En esta dirección, parece orientarse a los jóvenes a incluirse “libremente” bajo condiciones sociales que no son “libremente” elegidas. Al inicio de esta investigación nos preguntábamos qué expectativas sobre el *futuro* construían las y los jóvenes que finalizan la escuela secundaria. Al finalizar esta tesis pudimos relevar que las *construcciones sobre el futuro* son relacionales, se construyen día a día entre los y las jóvenes, sus docentes, familias e instituciones de la “comunidad”. Esta relacionalidad se reconstruye a lo largo de la tesis a

través del análisis de “proyectos”, “prácticas” y “estrategias” que, en muchos casos, pusieron en “tensión” las expectativas y las “opciones”.

Esperamos que esta tesis contribuya a visibilizar las prácticas y las “opciones” en las que el *futuro* se asume situado y colectivo, en el marco de responsabilidades compartidas. En esta dirección abrimos una nueva pregunta ¿Cómo construir “opciones” entre todos para que cada joven pueda elegir?

Bibliografía

- ABRAMS, P. (1998) "Notas sobre la dificultad de estudiar el estado". *Journal of Historical Sociology*, N° 1.
- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor, Rosario.
- AISENSEN, D. y Otros (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" Facultad de Psicología – UBA. Secretaria de Investigación. Anuario de Investigación. Volumen XV.
- ARIES, P. (1995). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus, Madrid.
- ASSAD, T. (2004) "¿Dónde están los márgenes del estado?" En Das, V. y Poole, D. (Eds.). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe: SAR Press. Traducción: María Daels y Julia Piñeiro. Department of Anthropology, City University of New York, Graduate Center.
- BANDURA, A. (1986) *Social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARBETTA, P. (2009): En los bordes de lo jurídico. Conflictos por la tenencia legal de la tierra en Santiago del Estero. Tesis doctoral. FFyL. UBA.
- BARRAGÁN, R. y WANDERLEY, F. (2009) "Etnografías del Estado en América Latina. Presentación del dossier". En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 34. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- BARSKY, A. (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. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. IX, núm. 194 (36).
- BATALLAN, G. (1987) "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela" En Elichiry, N. (Comp.) *El niño y la escuela*. Nueva Visión, Bs. As.
- BATALLÁN, G. y equipo (2004). "Niñez, juventud y política: la participación de un 'no ciudadano' en el espacio público". Proyecto de Investigación Universidad de Buenos Aires Ciencia y Técnica Programación 2004-2007, dirigido por la Dra. Graciela Batallán y codirigido por la Lic. Silvana Campanini.
- BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S. (2005). "Infancia, Juventud y Política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa" en /

- Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario. BATALLÁN, Graciela (2007): *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- BATALLÁN, G. y CAMPANINI, S. (2008). "La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela". En: Cuadernos de Antropología Social, No. 28.
- BAUMAN, Z. (2000) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económico.
- BENEDICT, R. (1971) *El hombre y la cultura*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- BIRGIN, A., DUSSEL, I. Y TIRAMONTI, G. (1998). "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos". *Revista Propuesta Educativa* N° 18.
- BOHOLANSKY, R. (2002). *Orientación Vocacional. La Estrategia clínica*. Ediciones Nueva Visión. Bs.As.
- BOURDIEU, P – PASSERON, J.C. (1970) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI, Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1982). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, México.
- BOURDIEU, P. (1993). *Cosas dichas*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1993) *Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo Burocrático*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N°96-97, marzo 1993. pp.49-62. Francia
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- BOURDIEU, P. (2000): "La `juventud´ es sólo una palabra". En: *Cuestiones de sociología*. Istmo, Madrid.
- BOURDIEU, P. (2007) *Él sentido práctico*. Siglo Veintiuno Editores, Bs. As.
- BRUNER, E. (1986). "Experience and Its expressions". En Turner, V. y Bruner, E. (compiladores). *Antropología de la experiencia*. University of Illinois. EEUU.

CAPELLACCI, I., MIRANDA, A. y SINISI, L. (2007). LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA Deudas pendientes y nuevos desafíos Área de Investigación y Evaluación de Programas. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

CARLI, S. (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Bs. As.

CARRO, S., NEUFELD, M. R., PADAWER, A. y THISTED, S. (1996). "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana". En *Propuesta Educativa*, año 7, N° 14, FLACSO, Bs As.

CERLETTI, L. (2008). "Usos y sentidos de la categoría "familia" en relación a la escolarización infantil, un análisis crítico". En actas de las III Jornadas de Investigación en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. Buenos Aires.

CERLETTI, L. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.

CERLETTI, L. (2015). "Más allá de las escuelas: sentidos sobre las responsabilidades y obligaciones adultas en contextos de crecientes demandas a las "familias"". Ponencia presentada en XI RAM - Montevideo, 2015

CORRIGAN, P. y SAYER, D. (1985). "Introduction y Afterthought". En *The Great Arch: English State formation as Cultural Revolution*. Versión en castellano en Lagos, M.L. y Calla, P. (Comps.). (2007). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuadernos del Futuro 23.

CRAGNOLINO, E (2001) *Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba*. Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (Área Antropología) UBA.

DABENIGNO, V. y otros (2008/2009a). *Orientaciones de futuro de los jóvenes del último año del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires: una propuesta para su medición*. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de

Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad. General Pico. La Pampa.

DABENIGNO, V. y otros (2009b). Inserción Ocupacional y continuidad educativa de los egresados recientes de escuelas con modalidad comercial de la Ciudad de Buenos Aires. Informe Final. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

DÍAZ DE RADA, A. (1995) “Nociones sobre el tiempo en dos instituciones escolares de Madrid. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares. SSN 0034-7981, Tomo 50, Cuaderno 1, 1995, págs. 125-146.

DÍAZ DE RADA, A. (2003). Las edades del delito. Departamento de Antropología social y cultural. UNED, Madrid.

DIEZ, C. GARCÍA, J., MONTESINOS, M.P., PALLMA, S. Y PAOLETTA, H. (2015) Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. 32 [33-39] Boletín de Antropología y Educación. Año 6, Nro. 9 - 2015 33 ISSN 1853-6549 (en línea)

DOMINGUEZ, D. y PABLO S. (2006): “Con la soja al cuello: crónica de un país hambriento productor de divisas”, en Alimonda, H. (Comp.): *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Buenos Aires. CLACSO

DUBET, F. (2005). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu. Buenos Aires-Madrid.

DUSTCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós.

ENRIQUE, I. (2011) La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes. Tesis de Magíster en Políticas Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires Directora: Dra. Graciela E. Batallán Buenos Aires Año 2011.

ERIKSON, E. (1972) *Adolescencia y crisis*. Paris, Flammarion.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985). “Escuela y clases subalternas”. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (Comps.). *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). México: I.P.N. – D.I.E.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1998). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", *Novedades Educativas* núm. 95, Bs. As.

FEIXA, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel.

FILMUS, D (2001) "La escuela media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria cada vez más insuficiente, en C. Braslavsky (ed.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate del procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

FILMUS, D. y otros (2004) "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria", Jacino, C. (coord.) *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía, MTSS, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, REDETIS.

FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2007) El derecho a la educación en Argentina. Colección libros Laboratorio de Políticas Públicas (FLAPE). Buenos Aires.

GAGLIANO, R. (1992): "Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina". En: Puiggrós, A. (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)* Historia de la Educación en Argentina, Tomo III. Buenos Aires, Galerna, 299-344.

GALLARDO, SOLEDAD (2010) "Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: Reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas "socioeducativas" para la "inclusión escolar"". Ponencia presentada en X RAM, Córdoba.

GALLART, M.A. (2006) La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.

GARCÍA, J. (2011) Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado. Tesis de Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

GARCÍA LEDESMA, X. (1979) Bases documentales para la historia de Cañuelas, Lucio V. García Ledesma, Municipalidad de Cañuelas, 1979, Intendente Ernesto López Freire.

GESSAGHI, V. y PETRELLI, L. (2008). "El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación". *Propuesta Educativa* 29, Bs.As.

GESTEIRA, M.S., HIRSCH, M.M. y RUA, M. (2008) "Niños y Jóvenes: educación y derechos en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural." En Actas del IX Congreso Argentino de Antropología Social "Fronteras de la Antropología" UNAM, Posadas Misiones.

GIARRACA, N. y TEUBAL, M. (2006): "Del desarrollo agroindustrial a la expansión del 'agronegocio': el caso argentino", en Maçano Fernandes, B. (coord.): *Campesinado y agronegocios en América Latina*. Buenos Aires. CLACSO.

Barbetta, P. (2009): *En los bordes de lo jurídico. Conflictos por la tenencia legal de la tierra en Santiago del Estero*. Tesis doctoral. FFyL. UBA.

GINZBERG, E. y otros (1951) *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York, Columbia University Press.

GINZBURG, C. (2009) *El queso y los gusanos*. PENINSULA, Madrid.

GLUCKMAN, M. (1968). "Análisis de una situación social en la Zululandia moderna". En Feldman-Bianco. *Antropología de las sociedades contemporáneas. Métodos Global*, Sao Pablo.

GORZ, A. (1997) *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.

GOTTFRESON, L. Couse.S. (1981) *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspiration*, *Journal of Counselin Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.

GRASSI, E. (2004), "Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza", en *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

GRASSI, E., HINTZE, S. Y NEUFELD, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural*. Espacio, Bs. As.

GUICHARD, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. LAERTES. Barcelona.

HELLER, A. (1972). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona.

HENRY, J. (1967). *La cultura contra el hombre*. Siglo XXI Editores. Madrid

HIRSCH, M. M. (2006) “Educación Media: Un abordaje etnográfico en torno a escuelas, familias y políticas educativas en contextos de “diversidad sociocultural y desigualdad social” PGT I CONICET/UBA. “Construcciones en torno al futuro en contextos de desigualdad social: Un abordaje etnográfico en torno a jóvenes, familias, escuelas y políticas educativas en la finalización de la escolarización media” PGT II CONICET/UBA, ambos dirigidos por la Prof. María Rosa Neufeld.

HIRSCH, M. M. (2009) De jóvenes a adultos: reflexiones en torno a la finalización de la escuela secundaria. VIII RAM (Congreso) Buenos Aires. Argentina.

HIRSCH, M. M. (2010) “¿Ya decidiste?” Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria” en Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.

HIRSCH, M. M. y PLANES, R (2004) “*Políticas Educativas en la práctica local. Acercamiento desde una escuela del conurbano bonaerense*”. II Jornadas de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Cs. Antropológicas. FFyL-UBA.

HIRSCH, M. M. y RÚA, M; (2009). “Reflexiones en torno al “derecho a la educación”: entre las políticas educativas y la cotidianeidad escolar”. En actas del Segundas Jornadas de Antropología Social del Centro Bonaerense. “Antropología y crisis global: Desafíos para una interpretación desde el Sur”. UNICEN- Facultad de Ciencias Sociales. Olavarría.

HIRSCH, M.M. y RÚA M. (2010) “*Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar*” en a las Jornadas de Investigación en Educación: *Investigación, Conocimiento y Protagonismo de los Actores en el Campo Educativo*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. 1 al 3 de julio de 2009.

- HOBBSAWM, Eric. 1998. Historia del Siglo XX. Crítica, Buenos Aires.
- KANTOR, D. (2000) La escuela media desde la perspectiva de los alumnos. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaria de Educación, Subsecretaria de Educación, Dirección General de Planeamiento.
- KESSLER, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1979) A social learning theory of career decision making, in A. M. Mitchell, G.B Jones and J.D. Krumboltz (Ed.) *Social learning and career decision making*, Cranston, The Carroll Press.
- LAHIRE, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial, Buenos Aires.
- LASK (1983) Lenguaje y práctica social. Estudio sociolingüístico de un grupo de adolescentes. *Actas de Investigación en Ciencias Sociales*, 46.
- LEVENE, R. (1940) *Historia de la provincia de Buenos Aires y formación de sus pueblos (1941-1942)* UNIPE. Buenos Aires.
- LEVINSON, B. (2002) Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana. Aula XXI. Santillana. México.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996) "La producción cultural de la persona educada: una introducción" en: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.
- MCCABE, K. y BARNETT, D. (2000) "First comes work, then comes marriage: future orientation among africanamerican Young adolescents" en *Family Relations* Vol. 49, N° 1.
- MALDONADO, M. (2000) Una escuela dentro de una escuela. EUDEBA. Buenos Aires.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1987) "The dynamic self-concept: A social psychological perspective", en *Annual Review of Psychology*, 38.
- MEAD, M. (1993) *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa (1928)*. Ed. Planeta-Agostini, Buenos Aires.
- MEAD, M. (1970) *Cultura y Compromiso*. Gedisa. Barcelona.

MENÉNDEZ, E. (2002). La parte negada de la cultura. Relativismos, diferencias y racismos. PROHISTORIA EDICIONES. Rosario. Argentina.

MENÉNDEZ, E y SPINELLI, H. (Coord.). (2006) *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires. Lugar Editorial.

MERCADO, R. (1986). “Una reflexión crítica sobre la noción ‘escuela-comunidad’”. En: Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE/Cinestav/IPN, México.

MIRANDA, A. y otros (2007) “Tendencias en el tránsito entre la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta”. Publicación en CD, 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Organizado por la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, 8 a 10 de Agosto de 2007, Buenos Aires.

MONTESINOS M.P, NEUFELD M.R., PALLMA S. THISTED J.A. (2000) “Lo que se nos va de las manos”: escuelas en contextos de desigualdad”. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Bs. As.

MONTESINOS M.P. PALLMA S. Y SINISI L. (2007) “Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos”. Revista ETNIA N° 48, Olavarría.

MONTESINOS, M. P. y PALLMA, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-90). Buenos Aires: Eudeba

MONTESINOS, M. P., NEUFELD, M. R. y SINISI, L. (2001). “Réquiem por la “escuelita de barrio”. Itinerarios, escuelas y trama urbana.” Ponencia presentada a las V Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Departamento de Antropología Sociocultural de la Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

MONTESINOS, M. P., NEUFELD, M. R., PALLMA S., SINISI, L. y THISTED, J. A. (2003). “Apuntes para una historia de las políticas educativas en la Argentina: análisis comparativo de dos períodos disímiles: 1880- 1990, 1990-

2002.” Ponencia presentada en las I Jornadas “Experiencias de la diversidad”. Universidad Nacional de Rosario.

MONTESINOS, M.P. (2002). “Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social.” Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina.

MONTESINOS, M.P. (2006). “Algunos ejes para el debate socioeducativo a propósito del proyecto de Ley de Educación Nacional.” Ponencia presentada en el 3er Congreso de Educación y Diversidad y 1er Congreso Internacional, *Entre la Reforma y los cambios cotidianos*.

MONTESINOS, M.P. (2010) “Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación”. Ponencia presentada en el 1er Seminario Taller de Antropología y Educación “*La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas*”. Córdoba.

MONTESINOS, M.P., PALLMA, S. y SINISI, L. (1998) “Diferentes o desiguales? Dilemas de los “Unos y los Otros” (Y de Nosotros también)”. Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur “Cultura y Globalización”. Tramandaí, Brasil.

MONTESINOS, M.P., SINISI, L. y SCHOO, S. (2009). “Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria”. Buenos Aires: DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.

NEISSER, U. (1976) Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology. Sn Fransisco. Feeman.

NEUFELD M.R. Y THISTED J. A. (1999). “*De eso no se habla...*”. *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Bs. As.

NEUFELD M.R., SINISI L. Y THISTED J. A (2010). *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Editores: Neufeld, M.R.; Sinisi, L. y Thisted, J.A. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.

- NEUFELD, M.R., GRIMBERG, M., TISCORNIA, S. y WALLACE, S. (Comp.) (1998). Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. Eudeba, Bs.As
- NEUFELD, M.R. (1990) "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales". Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Antropología Social, Rosario.
- NEUFELD, M.R. (1992). "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las "escuelas de islas". En Cuadernos de Antropología N° 4, Universidad Nacional de Luján.
- NEUFELD, M.R. (1998). "Estrategias familiares y escuela". Cuadernos de Antropología Social 2, FFyL-UBA.
- NEUFELD, M.R. (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En Revista Ensayos y Experiencias. Familias y escuelas. Bs.As.
- NEUFELD, M.R. (2002). "Cotidianeidad, aprendizaje y *política*, una aproximación histórico-etnográfica a la enseñanza en la Argentina." Presentado en el Seminario Qualitative Classroom Research: ¿What in the world happens in classrooms? México, 27-31 de mayo de 2002. (Mimeo).
- NEUFELD, M.R., (2010). "Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política". En Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- NEUFELD, M.R. Y THISTED, J. A. (2005). "Mirando la escuela desde la vereda de enfrente". En ACHILLI, E. et. al. (Comp.). Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa. Laborde Editor, Rosario.
- NIZET, J. y HIERNIAUX, J.P. (1984) Violence et ennui, Paris, PUF.
- NURMI, J.E. (1991) "How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning" en Developmental Review, Vol. 11.
- NUTTIN, J.R. (1984) Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ORTNER, S. (1982). "Theory in anthropology since the sixties", in Comparative Studies in society and history, Vol. 26, Nº 1, Cambridge University (traducido por Elena Belli y Ricardo Slanutzky).

PADAWER, A. (2004) "Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo" Kairós, Revista de Temas Sociales No. 14, Año 8. Universidad Nacional de San Luis

PADAWER, A. (2010) "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". En Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez.

PARSONS, T. y SHILS, E.A. (1968[1951]) Hacia una teoría general de la acción. Buenos Aires: Kapelusz.

PAOLETTA, H. (2014) "Jóvenes" y "adultos" en centros educativos de nivel secundario (cens): reflexiones desde un enfoque relacional." XI Congreso Argentino de Antropología Social Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014.

PÉREZ EXPÓSITO, L. (2013) Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Mipa Alta. Tesis de Maestría. DIE. México DF.

PETRELLI, L y GESSAGHI, V. (2006) "¿Ya está todo cocinado?: padres y maestros en la trama del debate por la nueva Ley de Educación Nacional". Ponencia presentada en las VIII Jornadas Rosarinas de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

PETRELLI, L. (2011) Maestros y profesores haciendo institución. Sujetos, instituciones y experiencia. Una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: UBA - FFyL

PUIGGRÓS, A y BERNETTI, J. (1993) Peronismo: cultura política y educación (1945-1955), serie "Historia de la Educación en la Argentina", tomo V, Buenos Aires, Galerna.

- PUIGGRÓS, A. (1990), Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, serie: "Historia de la Educación en la Argentina", tomo I, Buenos Aires, Galerna.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1997) "Mitos y realidades de las escuelas en los márgenes". Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional "Pobres y pobreza en la sociedad argentina". Universidad Nacional de Quilmes. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales CONICET
- REGUILLO, R. (2000) Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto". Buenos Aires, Norma.
- RIFKIN, J. (1996) El fin del trabajo. Buenos Aires, Paidós.
- RIQUELME, G.C. y RAZQUIN, P. (1999) "Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo", en Revista de Ciencias Sociales. Año 12, N° 16. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo. Uruguay.
- ROCKWELL, E. (1987). "Repensando institución: una lectura de Gramsci". DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- ROCKWELL, E. (1992) "La dinámica cultural en la escuela". En GIGANTE, E. (comp.). *Cultura y Escuela: la reflexión actual en México*. Serie Pensar Cultura, México.
- ROCKWELL, E. (1992a) "Los usos magisteriales de la lengua escrita". En Revista Nueva Antropología, Vol. XII, N° 42, México.
- ROCKWELL, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL, E. (1996). "Claves para apropiación: La escolarización rural en México" (traducción). En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person*, State University of New York Press.
- ROCKWELL, E. (2009) *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2011). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?" En Batallán G. y Neufeld,

M.R. (Comp.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Biblos. Bs.As.

ROCKWELL, E. (2007) "Huellas del pasado en las culturas escolares". En *Revista de Antropología Social*. Universidad Complutense de Madrid, España.

RÚA, M. (2010) "Recursos y saberes: reflexiones en torno a los "usos" de los conocimientos escolares en la "reunión de padres"" en *Docentes, Padres y Estudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Editores: María Rosa Neufeld, Liliana Sinisi y Jens Ariel Thisted. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.

RÚA, M. (2014) "Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación Primaria en el Conurbano Bonaerense". Tesis de la Maestría en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

SÁNCHEZ, S. (2000) "Juventud y conformación de identidad. Modos de grupalidad juvenil en ámbitos de pobreza y diversidad sociocultural" Tesis Doctoral. FHyA-UNR.

SANTILLÁN, L. (1999). "Construcción de sentidos sobre la reforma educativa: retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales". Tesis de Licenciatura, FFyL, U.B.A. Bs. As.

SANTILLÁN, L. (2003) "De "Misas", "Demandas" y "Asistencia": Procesos de Producción Local en la Historia de un Centro de Educación Complementaria". En *Cuadernos de Antropología Social* N° 17 Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL-UBA.

SANTILLÁN, L. (2007). "Cuando el problema está más allá de la "convocatoria": un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia". En *Cuadernos del INAPL* N° 21. INAPL.

SANTILLÁN, L. (2012) *Quienes educan a los chicos: infancia, trayectoria educativa y desigualdad*. Biblos. Buenos Aires.

SANTILLÁN, L. (2013) "El trabajo de la escuela con la comunidad: algunas reflexiones desde la antropología social" *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*. Tandil, Año 6 - Nº 10, diciembre de 2013 – ISSN 1852-2459

SARTRE, J.P. (1963) *Crítica de la razón dialéctica*. Losada. Buenos Aires.

SEGATO, R. (2004) "Antropología y derechos humanos: Alteridad y ética en el movimiento de los derechos universales" en *Derechos Humanos: sistemas de protección*. Universidad Nacional de Quilmas/Prometeo.

SERVETTO, S. (1993) "La elección de carreras en el último año de secundaria: un estudio de caso. Tesis de Maestría.

SINISI, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización". En Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (Comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Eudeba, Buenos Aires.

SINISI, L. (2000) "Diversidad Cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo". *Revista Ensayos y Experiencias*, Nº 32.

SINISI, L. (2003) "El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar". OEI

TEDESCO, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo Veintiuno de Argentina Editores, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2003) *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IIPE.

THOMPSON, E. P. (1984). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica, Barcelona.

TORRES, M.R. (2001) *Proyectitis en Torres, Itinerarios por la educación latinoamericana*. Cuadernos de viaje. Buenos Aires. Paidós

TROULLIOT, X. (2001) "La antropología del Estado en la era de la globalización. Encuentros cercanos de tipo engañoso". En *Current Anthropology*, Vol.42, Nº1.

URRESTI, M. (2000): "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani, E. (compilador). Ed. Losada, Bs. As.

VARELA, C. (2009) *La institución en la dialéctica de Sartre*, Colloque « L'héritage de Georges Lapassade », Université de Paris VIII, 2009, juin 23-26. Disponible desde: <http://cristianvarela.com.ar/textos/institucion-en-sartre>

WEISS, E. (Coord.) (2012) *Jóvenes y Bachillerato*. Dirección de Medios Editoriales Mexico.

WILLIAMS, R. (2009) [1977] *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta Editorial.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.

WOLF, E. (2000). *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

YOUNG, I. (1994). "El género como serialidad: Pensar a las mujeres como un colectivo social" *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, 19 (3). Traducción de Irma J. Caamaño.

Fuentes

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Iniciativa interamericana de Capital social, Ética y Desarrollo. www.iadb.org/etica/inicitiva.cfm, 2001. X 2010
CEPAL. *Futuro de las familias y desafíos de las políticas*. Santiago de Chile: Irma Arriaga editora, 2008

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. DGCE. (2010)

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006)
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

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.