

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Mariano Chervin. Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias de la Comunicación.

marianochervin@hotmail.com

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

Transitar la juventud en el terreno de los adultos: experiencias laborales en la escuela del IMPA

Palabras clave: Juventudes-identidad-educación-trabajo

Introducción

La presente ponencia se basa en un capítulo de la tesina de grado de la carrera de Ciencias de la Comunicación denominada “La juventud en sus límites. Itinerarios y representaciones de los jóvenes del bachillerato IMPA en torno a la educación, el trabajo y la política”. Este trabajo tiene como objetivo identificar tensiones como las que vinculan a estudiantes miembros del bachillerato popular de las Industrias Metalúrgicas Plásticas Argentinas (IMPA), en donde se promueve un tipo de formación en cooperativismo, con un sistema social y económico, en donde los vínculos laborales tienden a la fragmentación y a la competencia¹. Esta particularidad de la organización, sumada a los condicionamientos propios de la edad, la pertenencia de clase o el género de nuestros entrevistados, configura un panorama complejo en estos casos concretos. Identificamos así, una trama particular que se teje entre el programa escolar, los condicionamientos sociales y los deseos y expectativas laborales de los estudiantes.

¿Qué puente se construye entre un título con orientación en cooperativismo y un mercado laboral en donde lo que prima es la competencia y el individualismo? ¿Cuán determinante

¹ Esto lo sostenemos siguiendo el análisis de Perla Aronson (2007), quien sostiene que los requerimientos sociales que el sistema educativo incorpora en sus currículos (observa principalmente lo que ocurre en las universidades, pero podría ser trasladado a la escuela media), surgen de las empresas. La autora argumenta que el principal objetivo del sistema educativo radica en fomentar competencias de empleabilidad. Esto se da en un contexto de globalización y individualización que, según Aronson, “instituye un ambiente colonizado por las competencias estratégicas” (p. 89).

puede resultar la propuesta pedagógica en la conformación de las expectativas de los jóvenes del bachillerato? ¿Qué resistencias, concesiones o negociaciones ejercen los estudiantes del IMPA en su experiencia laboral? ¿Es el trabajo un campo que se vive sólo desde una posición adulta? ¿Tiene alguna incidencia el rasgo etario en esta experiencia? ¿La clase? ¿Y el género? Partiremos de la premisa que postula al trabajo como un elemento que pone en tensión la condición juvenil con el mundo adulto. La obtención de un empleo es un logro concebido como el pasaje necesario hacia la mayoría de edad. En ese sentido, Agustín Salvia y Ianina Tuñón (2004) señalan que la inserción en el mundo laboral es percibida, en la mayoría de los casos, como un momento que determina el fin de la adolescencia y el consecuente proceso de formación de una identidad adulta. No es estrictamente el trabajo aquello que nos interesa, sino la pregunta por los jóvenes. Estudiar las trayectorias laborales y las concepciones sobre el mundo del trabajo nos sirven para pensar ciertas problemáticas relacionadas con la juventud. Indagar en las representaciones sobre estos temas nos ayudará a visualizar perspectivas y prácticas de los propios actores en un ámbito necesariamente mediado por adultos y que se mueve en los límites de la categoría juvenil.

El presente trabajo será dividido y organizado de acuerdo a distintas problemáticas identificadas en las entrevistas realizadas. Luego de un breve apartado acerca de las consideraciones metodológicas de la investigación, nos propusimos realizar un análisis más general que ponga en tensión los conceptos de moratoria social y vital. La exposición de tres casos concretos nos ha servido a los fines de encontrar matices que problematicen ambos términos. En una segunda instancia, dedicaremos un apartado en donde trataremos las expectativas y fantasías en torno a la obtención de un título secundario. Este apartado será dividido en dos: primero analizaremos las perspectivas de los estudiantes en cuanto al valor que le otorgan al título. Allí, veremos cómo su valor es relativo, el diploma es concebido como algo necesario, pero insuficiente. En la segunda parte de ese apartado, nos enfocaremos en las maneras de apropiación y los desvíos presentes en las expectativas de los estudiantes con respecto a la propuesta en cooperativismo. Por último, dedicaremos un apartado para pensar los matices que ofrecen las perspectivas y expectativas de las mujeres entrevistadas en cuanto a sus proyectos de vida.

Consideraciones metodológicas

La metodología adoptada en función del problema que abordamos fue de carácter cualitativo y desplegó como técnica la realización de entrevistas en profundidad, no estructuradas, a estudiantes de tercer año del bachillerato popular del IMPA. Consideramos que un enfoque de

tipo cualitativo nos ha permitido tener una aproximación más acabada de las experiencias, sentidos y trayectorias educativas de nuestros informantes. Nos propusimos realizar un trabajo de investigación “desde abajo” (Svampa, 2009: 24), es decir, recuperando la subjetividad de los propios actores. No privilegiamos enfocar nuestro análisis haciendo hincapié en los grandes procesos políticos y sociales ni en una metodología cuantitativa, sino que priorizamos detenernos en las “micro-escenas” (Auyero, 1992) de la cotidianidad de la organización. Fue a través de los testimonios de los propios actores que pretendimos problematizar el concepto de identidad juvenil. En ese sentido, retomamos a Hall (2011) para pensar que “sólo a través del modo en que nos representamos e imaginamos a nosotros mismos es que llegamos a saber cómo estamos constituidos y quiénes somos” (p.294).

Los casos elegidos dieron forma a una muestra intencionada, pero que no ha dejado de ser parte de un trabajo exploratorio. Con esto queremos dejar en claro nuestra conciencia acerca de las limitaciones que se le podrían señalar al mismo, como así también dejar abierta la posibilidad de contraste y ampliación en futuras investigaciones. Los entrevistados elegidos fueron estudiantes del tercer año del bachillerato popular y sus edades oscilaron -durante el trabajo de campo realizado entre abril y julio de 2014- entre los dieciocho y los veinticinco años. La muestra consistió en una serie de siete entrevistas, cuatro a varones y tres a mujeres. Nos detuvimos en esta población específica -estudiantes a punto de egresar- para captar aquellas narraciones de informantes con cierta trayectoria en el bachillerato. En cuanto al género de los entrevistados, priorizamos que sea equitativo entre varones y mujeres para recoger relatos desde distintas perspectivas y en donde se pueda hacer algún tipo de contraste de acuerdo a esta variable.

La elección de los casos no fue aleatoria; las observaciones previas a la serie de entrevistas fueron de gran ayuda para elegir de acuerdo a ciertos parámetros y expectativas. Luego de reiteradas visitas a la organización pudimos dar cuenta de ciertas regularidades que nos hacían suponer cierta tendencia en cuanto a la dinámica áulica y el compromiso de los estudiantes. Se priorizó, en un primer momento, enfocarnos en aquellos estudiantes que asistieran de manera regular a las clases y que la muestra incluyera a distintos actores de distintos grupos. A su vez, hemos sido atentos para escuchar las sugerencias -tanto de profesores como estudiantes- para detenernos en determinados casos puntuales.

Tensión entre moratorias: tres casos que aportan a la discusión

Lorena es hija de un chofer de colectivo; al indagar en sus prácticas laborales actuales inmediatamente direcciona su relato hacia el trabajo de su padre y los motivos que hacen que

ella también deba salir a trabajar. De todas maneras, no lo identifica como una obligación, sino como una ayuda voluntaria que trae beneficios tanto para él como para ella. Nuestra informante se inserta en el mundo laboral “por voluntad propia”, para solventar sus gastos y ayudar en la economía familiar, no identifica en ningún condicionamiento social factores que pesen de manera determinante en su decisión.

*Me pareció copado darle una mano, también para no depender tanto de él. Para tener mi plata, para no pedirle de más, viste que **cuando uno es más grande le da cosita pedirle plata a los viejos**. Ponele que parte de lo que gano se lo doy a él para ayudarlo en lo que sea* (Lorena, estudiante de tercer año).

El caso de Agustina ofrece una posición particular: la entrevistada marca un contraste entre un presente en donde se hace necesario asumir responsabilidades, donde es ineludible “hacerse cargo” y un pasado -reciente- de bonanza y dependencia de la madre. La situación actual está condicionada por su embarazo y la convivencia con su novio. Agustina prioriza la pareja, la estabilidad laboral y el cuidado de su futuro hijo. Si bien no se desconoce como joven, en su relato hay una insistencia por diferenciarse de aquellos que “están en cualquiera”. Sus vínculos principales en el bachillerato los establece con las únicas dos compañeras adultas de la clase.²

*Vas creciendo y te vas dando cuenta que la vida no es solo joda, salir con amigos, que hay **responsabilidades**, que están buenas, que tienen objetivos buenos y que tienen resultados positivos* (Agustina, estudiante de tercer año).

Los tiempos de nuestra informante parecen estar determinados por el acontecer o por una planificación “precoz” de la vida. Si bien retomaremos esta cuestión más adelante cuando establezcamos una comparación con otras entrevistadas, cabe destacar que Agustina pareciera manejar “otros tiempos” en relación a sus compañeros. Pedirle plata a su madre, algo que, en el pasado, lo consideraba -en sus palabras- “la típica”, hoy en día, por su condición de futura madre, no encuadra dentro de sus posibilidades.

En ambos casos, nuestras entrevistadas parecieran elegir una determinada forma de vida. No es la imposición de su condición de clase o de género lo que las hace tomar sus decisiones, o

² Consideramos aquí la variable etaria, ya que ambas compañeras superaban los cuarenta años.

por lo menos no lo reconocen de esa manera. Existe una preferencia en donde se obtienen “resultados positivos” en el caso de Agustina o por esa elección ligada a una especie de sensación de culpa –posiblemente allí sí dada por condicionamientos económicos- en el caso de Lorena. En este último caso, la entrevistada manifiesta “sentirse grande” para seguir pidiéndole plata al padre.

En el caso de Alan encontramos otra posibilidad; la elección de un trabajo -o por lo menos la sensación de elección- pareciera estar mucho más restringida. De todas formas, es preciso reconocer lo que ocurre en el campo educativo, en donde Alan, pese a sus condicionamientos -fundamentalmente de clase- decía *decidir* estudiar en un bachillerato popular. En cambio, en el campo laboral, la posibilidad de decisión pareciera ser más acotada. En el siguiente testimonio, frente a la pregunta por la elección del bachillerato popular, se ve esa dicotomía entre un espacio que elige -el estudio- y otro en donde pareciera no tener esa posibilidad -el trabajo-:

*La decisión la tomé yo por mi cuenta porque vi que necesito salir adelante y así porque sí no puede salir adelante una persona, sino que tiene que poner un poco de voluntad desde uno. Lamentablemente vivimos en una sociedad, en un sistema que **si no tenés un papel que diga que vos estudiaste, un papel que certifique que vos conocés algo, nadie te puede tomar en ningún trabajo** (Alan, estudiante de tercer año).*

En el diálogo con Alan, menciona que desde los once años trabaja; comenzó en un quiosco, y si bien lo veía como un trabajo en donde él mismo confiesa que “iba a joder” o a “boludear”, allí es donde empezó a tener sus primeros ingresos. Esa primera experiencia laboral influyó de manera decisiva en su paso por la escuela; recuerda que trabajaba de noche y que en el colegio no podía más que quedarse dormido. Siguiendo estas ideas y observaciones, ¿cómo podríamos pensar que experimentan nuestras informantes aquello que entendemos por moratoria social y vital?

Sostenemos que la moratoria vital es una condición compartida por jóvenes provenientes de las más disímiles realidades. Sustentada por la edad, por cierta condición fáctica, remite a una determinada manera de moverse en el mundo, inherente a la generación joven. Siguiendo a Margulis y Urresti (1996), podemos decir que la moratoria vital se comporta como un “excedente temporal”, vinculado al “aspecto energético del cuerpo” (p. 7), propio de los jóvenes. Ese excedente temporal, según los autores, se experimenta como una sensación de

lejanía con respecto a la muerte. Esta condición universal es una característica que unifica la condición juvenil, vendría a ser un rasgo distintivo que la diferencia y la opone a los adultos. La moratoria social, en cambio, funciona como un elemento diferenciador dentro del colectivo “juventud”, no en relación a las generaciones precedentes. También funciona como excedente temporal, pero no ya por condiciones vinculadas a la biología o la genética, sino por la posibilidad, con la que cuentan ciertos sectores privilegiados, de vivir sin responsabilidades (Chaves, 2005). Si bien Margulis y Urresti presentan la idea de moratoria vital como un concepto que complementa el de moratoria social, es decir, que funciona sólo como su base objetiva ¿Se puede pensar en aplicar este concepto en cualquier contexto? ¿Es igualmente aplicable en sectores populares o de trabajadores como en sectores medios y altos? Dentro del mismo IMPA encontramos una población que definimos como heterogénea desde un primer momento. Por ese motivo, ¿no sería necesario relativizar o matizar el concepto de moratoria vital?

No es nuestra intención, en esta sección, oponer de manera absoluta los conceptos de moratoria social y moratoria vital. Será necesario ver de qué manera se articulan ambos términos en los casos concretos que nos hemos dispuesto a analizar. Es decir, habría que pensar de qué manera son plausibles de ser complementarios y hasta qué punto el concepto de moratoria vital es aceptable en casos en donde, a pesar de la juventud, el desgaste vital también es importante. Digamos, sería difícil -circunscribiéndonos exclusivamente a la población elegida dentro del IMPA, sin pretensión de generalizar- equiparar los casos de Agustina, Lorena y Alan dentro de un mismo grupo, cuando los márgenes de acción, supeditados por condicionamientos económicos, son diversos. Por ejemplo, ¿podríamos pensar que la relación con el trabajo que experimenta Alan es la misma que la que podría establecer Lorena, cuando él manifiesta no tener otra opción y ella, en cambio, explica que trabaja porque “le da cosa” continuar pidiéndole plata al padre? En el caso de Alan, no hay otra posibilidad, hay una cuestión objetiva que condiciona su vida laboral. En cambio, en los casos de Lorena y Agustina, parece ser una decisión -o una sensación de elección- tomada por motivos personales o individuales. Creemos que ese sentimiento de sentirse apto para elegir (y efectivamente poder hacerlo) repercute de manera decisiva en la vitalidad de los jóvenes; digamos, ¿hasta qué punto el concepto de moratoria vital no se debilita frente a casos como el de Alan?

Expectativas contrapuestas con respecto al valor del título

El título del IMPA es legítimo en cuanto al reconocimiento por parte del Estado. Podríamos argumentar, como adelanto, que el diploma se presenta, para nuestros entrevistados, como necesario, pero a su vez como un simple piso, algo mínimo para los requerimientos de la sociedad y el mercado laboral. Ahora, ¿tiene el mismo valor social o el mismo sentido que un título obtenido en una escuela tradicional? Esta pregunta no está referida tanto a lo que efectivamente pueda significar el título en un bachillerato popular en cuanto a su valor objetivo en el campo laboral o académico, sino en cuanto a las expectativas, fantasías o ilusiones que genera en los propios estudiantes del bachillerato.

Julieta nos aporta una primera impresión sobre lo que se puede esperar de un diploma obtenido en una escuela orientada en cooperativismo. Cuando le preguntamos por sus expectativas con respecto al potencial título en el IMPA, no formula ninguna diferencia con un título obtenido en una escuela tradicional.

*Con un título secundario conseguís laburo donde querés. No donde querés, pero **conseguís mucho laburo**. Por ahí, si no tenés el título secundario te re cuesta conseguir. No te quedan muchas opciones. Yo **me puse a trabajar de camarera que es lo único que podés hacer sin tener el título secundario** y no siendo tan mayor de edad, porque tengo diecinueve* (Julieta, estudiante de tercer año).

Al igual que Julieta, Lorena encuentra en el título secundario “una oportunidad”, pero a diferencia de la primera, amplía sus expectativas, no sólo se ilusiona con conseguir un mejor trabajo sino que espera mejores oportunidades en otros campos.

*El título lo tenés que tener. Eso es básico. Y pienso que me va a permitir a mí poder **seguir progresando, tener una formación, bancar como persona, culturalmente*** (Lorena).

Volviendo al caso de Alan, a quien mencionábamos en el apartado anterior, podemos plantear que encuentra en el título secundario una posibilidad de acceso, al igual que Lorena o Julieta.

*Tiene que haber un papel o algo que firme que diga que yo hice los estudios. (...) El título no me va a dar nada. Pero el título **va a hacer que yo llegue a conseguir algo. Es un enlace el título*** (Alan).

Si bien el argumento de Alan denota un dejo de resignación, existe algo que “lamentablemente” está por fuera de su voluntad y que no depende de su marco de acción,

encuentra en el título “un enlace”, una llave que le habilita un espacio. La posibilidad de estar acreditado oficialmente, también en su caso, funciona como un elemento que motoriza la acción y organiza sus prácticas.

Encontramos así, distintos elementos que hacen que el título pueda ser considerado una herramienta de progreso, en diferentes campos. En primer lugar, pareciera que el factor económico ligado a las posibilidades laborales es el que predomina; el título es visto como una llave que permite acceder a mejores trabajos -o a algún trabajo-. Por otro lado, únicamente en el caso de Lorena aparece la idea de que el título puede ayudar a “bancar culturalmente”. Es decir, el progreso no es sólo medido en términos de utilidad económica, sino también cultural, o como ella dice: “como persona”. Lo común en todos estos casos es que se habla del *los* títulos de manera general, no pareciera haber una concepción que diferencie el diploma que otorga una escuela de corte tradicional con aquella que pregonan el IMPA.

Bourdieu (1997) define al diploma obtenido como un ejemplo posible de lo que denomina *capital cultural institucionalizado*. Éste ofrece una determinada forma de capital que posee cierta autonomía relativa con respecto al capital cultural incorporado (de origen) de su portador o portadora. El Estado, en la distribución de los mismos, determina lo que resulta valioso socialmente; “tiene la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, reconocer” (p. 5). Nuestros entrevistados, considerando lo visto hasta aquí, depositan expectativas en la posibilidad de progreso y desarrollo a través de lo que ofrezca el título secundario. Éste, tiene valor en sus concepciones; no es lo mismo saberse reconocido oficialmente que no y eso repercute en sus prácticas, tanto en el ámbito laboral como en el social o cultural.

Otro de nuestros informantes, Lucas, es uno de los encargados principales del quiosco gestionado por los propios estudiantes, que funciona durante los recreos. Dedicar buena parte de su tiempo y su energía a esa actividad; cocina con su novia, administra las finanzas. Todas las clases, pide permiso para retirarse unos minutos antes y empezar a preparar el mostrador. A diferencia de los otros entrevistados, no concibe que todo se condense en “la oportunidad”. Frente a la pregunta por las posibilidades que le podría llegar a ofrecer el título a futuro, relativiza los criterios que manejaban tanto Julieta, como Lorena y Alan. A su vez, agrega que tampoco entra dentro de su órbita de deseo la posibilidad de obtener un trabajo como asalariado.

*En realidad creo que la subsistencia no depende del título secundario. Lo que te da el trabajo es cierta estabilidad. Dependencia, pero no, porque vos sabés que cumpliéndolo todos los días vas a contar con esa plata a fin de mes. No tenés que ahorrar o no gastar. Ya sabés que contás con esa plata. Sé que el título me va a ayudar con eso, pero **no quiero depender de eso el resto de mi vida. No quiero un trabajo bajo relación de dependencia el resto de mi vida*** (Lucas).

Hallamos, a lo largo de las entrevistas, una visión *credencialista* en relación al título³ (Enguita Fernández, 1999). Siguiendo al primer grupo de ejemplos, podemos ver que existe una tendencia a enfatizar más en la oportunidad “objetiva” que pueda ofrecer el título que en los conocimientos o las aptitudes que estimule y desarrolle el proceso educativo. El título, en la concepción de nuestros entrevistados, vuelve intercambiable a sus poseedores, objetiva la oportunidad, iguala a aquellos que poseen distintos niveles de capital cultural y compensa las desigualdades de capital económico -de hecho, eso apenas se menciona-. De todas maneras, el entusiasmo que genera el título no es absoluto, éste pareciera mostrarse, más que nada, como algo “básico” en palabras de Lorena.

En la mirada de Lucas, en cambio, se impone una idea un tanto más escéptica con respecto a las oportunidades que puede brindar el diploma, pero persiste la concepción credencialista de la que hablábamos previamente. El valor no se mide por el conocimiento, el sentido pedagógico o la orientación del bachillerato, sino por las posibilidades objetivas que se puedan abrir en el campo laboral. El valor está en la inserción o no en el campo del trabajo o de la academia. En ese sentido, nuestro informante enfatiza que la educación media prepara a sus estudiantes para trabajar “en relación de dependencia”. No admite o no manifiesta otra posibilidad, pese a formar parte de una escuela que él mismo califica como “de izquierda”. Podemos marcar algún tipo de paralelismo con el análisis de Gabriel Kessler (2014), quien señala que se ha perdido la esperanza en el título como motor del ascenso social: “Más que una vía de ascenso seguro y estable, el diploma aparece como un ticket para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para tener suerte en el mundo del trabajo” (p.143).

³ Esta definición de Enguita Fernández se podría complementar con aquello que Dubet y Martucelli (1998) identifican como la función de *utilidad social* de la escuela. Siguiendo a los autores, una de las funciones primordiales de la escuela es la de repartir “bienes” necesarios para la inserción en el mercado profesional y laboral. Por otro lado, la institución escolar también se encarga de la educación, propiamente dicha, no vinculada estrechamente a la utilidad social. A su vez, a esta última, la distinguen de la función socializadora, encargada de la producción de individuos adaptados a sus sociedades.

De todas formas, más allá del valor o del peso que le pudiese conferir al título, éste no es determinante, no organiza sus prácticas escolares. Lucas no quiere depender y el título genera dependencia, encadena a un trabajo, lo convierte en asalariado. Aquí, nuestro entrevistado lo diferencia de la posibilidad de tener un ingreso, que en este caso significaría “estabilidad”. Si no hay una jerarquización del contenido ni una valorización del poder “objetivo” del título, es decir, como puerta de acceso al mundo del trabajo, ¿cuál es su valor? ¿En dónde radica el deseo de obtenerlo?

Pese a los conocidos análisis referidos a los procesos de inflación -dada por la masificación del sistema educativo- y la posterior devaluación de los títulos (Bourdieu, 2012), el título pareciera seguir siendo un motor de deseo. Dice Bourdieu (2011): “Un título vale siempre lo que valen sus portadores, un título que se hace más frecuente se halla por este mismo hecho devaluado, pero pierde aún más valor cuando es accesible a personas ‘sin valor social’” (p. 148). A este análisis se podrían sumar una serie de estadísticas, datos duros que den cuenta de las precarias condiciones laborales, mucho más tangibles, que involucra a un gran porcentaje de jóvenes en Argentina⁴. ¿Será que, pese a todo, tener un título siempre es más beneficioso que no tenerlo? ¿Son ilusos aquellos que lo deseen? Creemos que no. Lo llamativo, en todo caso, será pensar qué es lo que ocurre en un bachillerato popular; si es que podemos hallar nuevas aspiraciones u objetivos en una escuela a la que sus propios estudiantes definen como “alternativa”, “popular” o “de izquierda”.

Formarse en cooperativismo, vivir como un profesional

Planteamos, como una de las tensiones centrales de este trabajo, el desfasaje existente entre el proyecto institucional y las apropiaciones de los estudiantes. En este apartado, consideramos que esta cuestión se ve reflejada de manera particular en el sentir de algunos de nuestros informantes. ¿Hasta qué punto, la escuela, en los tiempos que corren, se erige como un agente de socialización determinante en las expectativas de los jóvenes? Pero pensando en lo visto en el apartado anterior, que intentó dar cuenta de las ideas en torno a la titulación, y afinando de manera más específica y situada nuestras inquietudes: ¿qué tipo de expectativas laborales se genera en un bachillerato que intenta romper con la lógica de las relaciones de producción

⁴ Tomando como parámetro la Encuesta Anual de Hogares Urbanos de 2013 elaborado por el INDEC, el 21% de los jóvenes de entre 18 y 26 años se encuentran desocupados. A esto podemos agregar que, según los indicadores que proporciona la base del SITEAL (http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta), el 63% de los jóvenes de entre 15 y 24 años trabajan en condiciones precarias, es decir que no se les realiza ningún tipo de aporte correspondiente al sistema previsional.

hegemónicas? ¿Hasta qué punto una propuesta pedagógica alternativa puede ejercer la presión necesaria para transformar esa lógica?

Julieta acaba de cumplir diecinueve años y vive con su novio en un departamento que alquilan en el barrio de Almagro. Su vida de ese entonces -marcada por la convivencia con su pareja, trabajos pasajeros y su estadía en el IMPA- tiene como trasfondo una ruptura abrupta con su familia nuclear, la mudanza a la Capital y una consecuente independencia temprana. Siente admiración por la paciencia para enseñar que tienen los profesores del bachillerato y la contrasta permanentemente con sus experiencias educativas previas. Al imaginar su futuro laboral, manifiesta, sin reparos ni dudas, su preferencia por la abogacía.

J: Siempre me gustó. En la familia de mi novio son abogados.

E: ¿Por qué te gusta el derecho?

J: De derecho me gusta la parte penal. Siempre cuando era chica miraba, qué se yo, los programas, eso de la gente que iba presa (Julieta).

La reproducción del diálogo que mantuvimos con Julieta nos sirve como un pequeño ejemplo que grafica lo complejo que puede significar la elección de una carrera. Esto lo planteamos como una aclaración -antes de seguir avanzando- a la hora de pensar a la escuela como un agente socializador importante, pero de poder relativo frente a otras mediaciones. Por un lado, ella misma identifica a la familia de su novio o a “los programas” (en alusión a los programas televisivos) como elementos que influyen en sus decisiones. No hay mención alguna a la escuela como causa de esa elección.

La formación en la fábrica, la lógica asamblearia y militante pareciera generar respeto y hasta admiración -en reconocimiento por la “gesta heroica” y “la lucha”- por parte de los entrevistados. De todas formas, en las expectativas o en proyecciones futuras, pocas veces se da cabida a trabajos autogestivos o cooperativos al estilo IMPA. Nuestros entrevistados, en su mayoría hijos de trabajadores, poseen expectativas profesionales y/o universitarias. En este terreno, pareciera existir una ruptura con respecto a un supuesto destino dado por el origen social familiar e, incluso, con la formación propuesta en la escuela.

La agenda temática organizada por los profesores del curso observado se sustenta en ejemplos que casi siempre recaen en el mismo caso: el IMPA. En las clases observadas, existía una predominancia de estos ejemplos; incluso aquellos propuestos por los estudiantes, fueron de carácter autorreferencial. Hay una tendencia a intentar pensar la organización, de ubicarla históricamente, reconstruir el pasado, jerarquizar la lucha y el trabajo colectivo. Se habla de la lucha de los trabajadores en tiempo pretérito; el IMPA es lo que es, representa lo que

representa, por lo que ocurrió *en otro tiempo* y por el sacrificio de *otras personas*. Esto se manifiesta en las clases, pero también en las entrevistas. Lorena, en su testimonio, da cuenta de este aspecto haciendo hincapié en el valor de “lo cooperativo”, que -en su concepción- puede adquirir distintas formas.

*No es lo mismo trabajar con tu jefe que te mira con cara de orto que trabajar haciendo un gran sacrificio. Que llegue fin de mes y no te pague lo que te tiene que pagar. En cambio, cuando laburás en **un trabajo que es autogestivo, que es para vos y que lo trabajás vos**, es muy distinto. Es como acá en verdad, el cooperativismo y todo eso tiene que ver con la ayuda mutua. Todos somos iguales, todos cobramos lo mismo. Cada uno tiene su rol y todos lo tienen que cumplir para que todo salga adelante, para que ninguno se cague de hambre y para que nadie le falte nada. (...) **Incluso yo también, que te conté que me gustaría ser psicóloga, me gustaría tener mi consultorio, mi diván y decir: “bueno, me levanté a la una y a las tres de la tarde tengo pacientes”**. Es como que te organizás más la vida o, qué se yo, **los tiempos**. Ya sabés, más o menos, cuánto vas a tener de ganancia o no. Esas cosas, ¿viste?, es como que a lo mejor estás más al tanto y lo producís vos (Lorena).*

En distintos fragmentos de la entrevista, Lorena expresa su admiración por los estudiantes universitarios, “por la gente que llega a eso”. A su vez, manifiesta cierto temor por lo que significa la universidad, “un mundo nuevo” para ella. La dicotomía planteada entre el trabajo bajo relación de dependencia y la autogestión juega fuerte en sus representaciones. Lo autogestivo, siguiendo su testimonio, se sustenta desde el trabajo grupal y colectivo, pero en su proyección se imagina organizando su agenda propia como psicóloga. El trabajo autogestivo -que incluye en la concepción de Lorena la vida del profesional universitario- también es concebido como un tiempo sin responsabilidades, casi siempre ligado a la imposición del patrón o el jefe. La vida sin patrones pareciera ser no sólo una vida menos opresiva, sino también con menos responsabilidades.

Javier -al igual que Lorena- valoriza la propuesta del IMPA y la diferencia de las escuelas públicas, que él considera “conservadoras”. Manifiesta que hay una relación directa entre el modelo educativo tradicional y los trabajos bajo relación de dependencia.

(Las escuelas “conservadoras”) solamente te muestran un modelo para insertarte ahí, que vos te metas a laburar sin cuestionarlo. Te enseñan a administrar una empresa, te enseñan a

hacer una planilla de contabilidad. Derecho para sumergirte a laburar para otra persona (Javier, estudiante de tercer año).

Del grupo de estudiantes entrevistados, Javier pareciera ser quien tiene una visión más pragmática en cuanto a su vida laboral. Cuenta que vive solo desde los quince años y que, a partir de ese momento, pasó por diversos trabajos de rubros variados. Manejó taxis, montó una pizzería en sociedad con un amigo y, actualmente, se dedica a la mensajería y al delivery. Al mencionar sus experiencias autogestivas, destaca haber sido “dueño de su propio negocio”. A su vez, rechaza el modo “empresarial” que él considera que fomentan las escuelas tradicionales.

Siguiendo a Kessler (2002), podemos argumentar que los estudiantes “parecen estar bajo la tensión que atraviesa al individuo moderno: la presión por la racionalización, la búsqueda de resultados, la competitividad y, por el otro lado, la valoración de la expresividad, del crecimiento personal” (p.40). En el caso de los estudiantes del IMPA, esta tensión se manifiesta entre los requerimientos de una sociedad que exige resultados, como señala el autor, y un proyecto pedagógico que intenta romper con lo establecido, en donde se valoriza una forma de organización colaborativa. El resultado de esta tensión se expresa en ajustes en cuanto a las representaciones; el profesional liberal -abogado o psicólogo- pasa a ser idealizado como un ser libre y autónomo; a su vez, el comerciante emprendedor es revalorizado en su afán autogestivo. En este caso, el profesional o el comerciante, ligado más a los sectores medios y medios altos que a la clase trabajadora, no aparecen como antagonistas -como un otro-, sino como modelos de referencia.

Siguiendo este planteo, notamos lo influyentes que son las representaciones que los propios estudiantes se hacen sobre sus deseos y prácticas. Sus ideas acerca de la autogestión los hacen anhelar trayectorias que no sean, precisamente, las que se esperan desde el bachillerato. En consonancia con esta línea de análisis, veremos, en el apartado siguiente, cómo perciben las mujeres sus propias prácticas y sus modelos de vida en torno al trabajo y sus proyectos de vida.

Estudiar, trabajar y ser madre a los veinte

En el presente apartado, pretendemos complejizar el espectro de representaciones, incorporando específicamente la perspectiva de las jóvenes estudiantes a nuestro análisis. Si bien reconocemos los límites que ofrece al trabajo el hecho de haber realizado entrevistas a sólo tres mujeres, no pretendemos generalizar ni llegar a conclusiones pretenciosas en torno al

conjunto de las representaciones femeninas de la organización. Nuestro objetivo, en esta instancia, pasa por reconocer algunas de las posibles variantes presentes, desde la perspectiva de nuestras informantes mujeres, en cuanto a sus posibilidades laborales y sus deseos futuros. A modo de pequeña reseña introductoria, partiremos de la idea de que el género -en sintonía con lo que planteábamos sobre los rasgos etarios- es “una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual” (Lamas, 2006: 12). Los factores biológicos, como el sexo o la edad, funcionan como elementos de diferenciación naturales que, en la dinámica cultural, se imponen como desigualdad social. ¿Qué ocurre en la percepción de nuestras entrevistadas? ¿Qué tan arraigados están los roles sociales en sus prácticas? ¿Cómo viven su juventud y cómo proyectan su adultez? ¿Qué diferencias encontramos con los informantes hombres?

Gustavo asume el rol de “chico malo” del curso. Es aquel que permanentemente está haciendo bromas, por momentos burlándose de manera irónica cuando sus compañeros intervienen en clase. La docente le llama la atención en reiteradas oportunidades, pero sus advertencias no parecieran surtir efecto en su conducta. Como último recurso, la profesora lo incluye haciéndole leer un fragmento de un texto. Lorena decide no callarse e invertir la provocación. “No se te entiende lo que lees” desliza desde el fondo del aula. Gustavo detiene la lectura, se da vuelta y, desde su solitario banco de la primera fila, le responde: “sacate la cera del oído”. Luego, vuelve a su posición original y retoma el texto. “Vos sacate la papa de la boca” sentencia Lorena.

Esa personalidad potente, inquieta y contestataria, que manifiesta Lorena en las clases de Metodología -que se expresa no sólo en la disputa con Gustavo, sino también en sus intervenciones teóricas y políticas en clase- contrasta con la voz tímida con la cual contesta en la primer entrevista realizada. En el segundo encuentro se la nota más distendida y confiada: parece tener claro cuáles son sus objetivos y los pasos a seguir en el futuro.

*¿De acá a diez años? **Laburando de lo que me gusta, teniendo mi casa, mi familia, qué se yo, voy a tener veintiocho años.** Pienso que los próximos seis o siete años voy a estar estudiando mi carrera, después supongo que la voy a ejercer unos años y **después supongo que voy a querer tener un hijo, ser como más independiente** (Lorena).*

En ese sentido, Julieta también pareciera coincidir en las perspectivas de Lorena. Piensa su futuro como universitaria y luego como profesional.

*Espero hacer la carrera, en seis años o cinco, lo que me tome. Comenzar a ejercer el oficio. Tener un hijo una vez que ya haya terminado la Universidad. **Tener un hijo una vez que ya esté acomodada. Sino después se te complica un poco, con el tema de los estudios o el trabajo*** (Julieta).

Ambas estudiantes imaginan un futuro certero, organizado y pautado. Una cosa lleva a la otra, cada paso es necesario para la obtención del siguiente avance. En ambos testimonios aparece la cuestión de la maternidad dentro del horizonte de expectativas. Pero hoy no es concebida como una posibilidad concreta, sólo podría serlo cuando se esté “acomodada”. Esto implicaría graduarse y tener un empleo estable. En este caso, el trabajo pareciera un elemento que da estabilidad, que afianza una posición más vinculada a la adultez. En estos casos, ser madre figura dentro de los deseos futuros, pero en el presente se lo identifica como un obstáculo que “complica” el desarrollo en el ámbito laboral y académico.

Agustina está embarazada de siete meses. Disfruta de la contención que le ofrecen tanto sus profesores como compañeros, comenta que, en este momento, “no puede pedir más”. Aplicada en las clases; toma nota, participa activamente y cumple con los tiempos de cada entrega que solicita la profesora Clara. Encuentra estabilidad en su estilo de vida: convive con el futuro padre de su hijo, está a un paso de terminar la secundaria y tiene un trabajo que le ofrece seguridad y continuidad.

*Estoy averiguando para estudiar locución. Estuve averiguando en un par de universidades, pero pasa que es mucha plata y **yo ahora voy a ser mamá y es como que es un cambio muy rotundo. Yo tengo trabajo, mi pareja también por suerte, trabajamos los dos muy bien. Pero el tema de lo que es la casa, más lo que implica tener un hijo... Somos jóvenes, yo tengo veinte años, mi marido tiene veintitrés y más que nos gusta tener lo nuestro, ir y comprarnos las cosas que nos gustan. Se nos va a complicar un poco, pero sí, obviamente quiero seguir estudiando*** (Agustina).

Ariel Adaszko (2005) analiza la relación entre la maternidad juvenil vinculada a la pobreza. En su trabajo, se pregunta si es la maternidad la que hace caer a las jóvenes en la pobreza, ya que deben relegar sus estudios y sus posibilidades de trabajo, o si son las condiciones de pobreza y las respuestas que dan los adultos frente a estas situaciones los factores que provocan condiciones adversas para las madres jóvenes. El autor precisa que “el ‘problema embarazo adolescente’ está fuertemente atado a la o las formas en que pensamos la propia

adolescencia y juventud” (p.36). ¿Por qué un embarazo “temprano” puede ser considerado un problema? ¿Por qué no puede ser reconocido como aspiración legítima como pareciera representar el caso de Agustina? ¿Qué se gana o qué se pierde en el camino? ¿Cómo repercute la mirada adultocéntrica en las representaciones de Julieta y Lorena?

Ana María Fernández (2006) señala que la imposición del mito “Mujer=Madre” presiona de tal manera que opera fuertemente en la subjetividad de las mujeres. Este mito -siguiendo a la autora- es eficaz en la medida en que se sostenga por dos tipos de ilusiones: por un lado, *la ilusión de naturalidad*, basada en la tesis que sostiene la existencia de un “instinto materno” y; por otro lado, *la ilusión de la atemporalidad*, que genera la idea de la inmutabilidad del estado de cosas; esa idea de que las cosas “siempre fueron así”. La cuestión del instinto materno remite a una naturalización del mito “Mujer=Madre”. En este marco, ninguna entrevistada elude la posibilidad de ser madre; ya sea en el presente o en un futuro no tan lejano lo imaginan como una realidad imposible de evadir. Con esto no queremos emitir ningún juicio de valor con respecto a las decisiones personales de nuestras informantes, sólo pretendemos señalar un tema que se repite en las distintas entrevistas. Ese mito que no se cuestiona, en todos los casos aparece como elemento indiscutible y necesario en la vida de una mujer.

Agustina no niega las dificultades que pudiese llegar a significar tener un hijo a los veinte -“se nos va a complicar un poco”-, pero no pareciera asimilarlo a un problema estrictamente juvenil o que tuviese alguna relación con la edad. Al contrario, pareciera encontrar en el embarazo un medio para salir adelante o -incluso- ser reconocida socialmente. En su caso, encontramos una especie de paradoja: por un lado, en sus representaciones hay una idealización del ser madre, como una etapa propia que *necesariamente* corresponde a toda mujer, a su vez, su testimonio contradice la idea estigmatizante que presenta al embarazo juvenil como un problema. Esta paradoja que señalamos se vincula con dos maneras antagónicas de posicionarse, en un mismo gesto, frente a la mirada adultocéntrica: refuerza -o por lo menos no discute- la relación “Mujer=Madre”, pero rompe con la linealidad “embarazo juvenil=problema”. Pensamos, en su caso particular, que esta última relación no tiene lugar en sus percepciones porque existen elementos que le brindan estabilidad y seguridad: por un lado la confianza que encuentra en su pareja estable y, por el otro, la previsibilidad que le aporta tener un trabajo, que los dos trabajen “muy bien”.

En sentido opuesto, los varones entrevistados no parecieran tener tan claro cómo se desarrollarán los años venideros. Lucas, por ejemplo, manifiesta no estar buscando empleo: “estoy esperando que llegue (...) el trabajo indicado”. Alan expresa su deseo de tener una

vivienda digna en un futuro, pero hay poco de lo que podría acontecer en el mientras tanto. La figura del cazador agazapado que espera paciente su oportunidad pareciera adaptarse más a las prácticas y los deseos de los varones que a las aspiraciones de las mujeres, marcadas por una planificación más precisa.

A modo de cierre y recapitulación

Como planteábamos al inicio de este capítulo, creemos que el trabajo es un elemento que juega en los límites de la categoría juvenil. Pensado como un campo que marca el pasaje hacia la adultez, nos propusimos identificar las representaciones y las aspiraciones que se generan en los jóvenes del bachillerato.

En este marco, los conceptos de moratoria vital y moratoria social nos sirvieron como herramientas de análisis para pensar motivos, causas o condicionamientos que llevan a un “trabajo joven”. Pareciera ser que existen distintas posibilidades, en donde el pasaje a la adultez estuviese condicionado fuertemente por las condiciones materiales. Allí es donde vemos como en casos como el de Lorena o Agustina la opción por el trabajo se condensa en eso, en una opción. Es decir, existen otras posibilidades, existen condicionamientos, pero que no son estrictamente económicos. Podríamos arriesgar que son condicionamientos más de tipo individual, que remiten a historias personales; un sentimiento de deuda con los padres en el caso de Lorena o como una forma de distinción frente a otros jóvenes en el testimonio de Agustina. Alan, en cambio, nos muestra otra posibilidad, en donde nos hace suponer que convertirse en adulto no es algo que “se elige”, sino que se impone. Allí pareciera que la edad no es del todo relevante.

Luego, enfocamos nuestro análisis en las concepciones de los jóvenes en torno al título y las posibilidades que éste podría ofrecerles en el campo laboral. Notamos que el diploma sigue siendo objeto de anhelo por parte de los estudiantes. De todas maneras, se presenta como algo “básico”, de alguna manera insuficiente. Esto, en los relatos recopilados, es indistinto en cuanto al título del IMPA o el de una escuela tradicional.

Donde sí suponíamos encontrar diferencias es en cuanto a las expectativas laborales que se podrían generar en un bachillerato popular orientado en cooperativismo. Sin embargo, advertimos que el signifiante “autogestión” es redefinido, no remite en la concepción de los estudiantes a trabajos necesariamente cooperativos como el de una fábrica recuperada. Aquí los deseos refieren más a trabajos profesionales y la autogestión se concibe de una manera más individual -ser dueño “de su propio negocio” o ser psicóloga y tener “mi consultorio”-.

Por último, nos detuvimos en la percepción femenina de las jóvenes de tercer año. En sus expectativas con respecto al futuro se manifiestan ideas precisas y pautadas. Lo llamativo fue que ninguna de las entrevistadas eludió la posibilidad de ser madre –de hecho, Agustina, ya estaba embarazada-. De todas formas, hay condiciones para serlo. Una importante y determinante es el trabajo, aquello que les permita “acomodarse”. El trabajo, para nuestras entrevistadas, se presenta como signo de estabilidad, como un elemento indispensable en su vida de madres y adultas. Es quizás el trabajo, en la percepción de Agustina, lo que aporte la seguridad que rompa con la linealidad “embarazo juvenil=problema”.

Bibliografía

Adaszko, A. (2005) Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Cogna (Comp.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-65). Buenos Aires: CEDES.

Aronson, P. (2007) La globalización y los cambios en los marcos del conocimiento: ¿Qué debe hacer la universidad? En P. Aronson (Coord.) *Notas para el estudio de la globalización* (pp.71-90). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Auyero, J. (1992). Juventud popular urbana y Nuevo clima cultural. Una aproximación. *Nueva Sociedad*, 117, 131-145.

Bourdieu, P. (1997). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5.

Bourdieu, P. (2011). La “juventud” es sólo una palabra. En *Cuestiones de sociología*. Madrid: Gedisa.

Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 23, 9-32.

Enguita Fernández, M. (1998). *Las funciones sociales de la escuela*. Madrid: Pirámide.

Fernández, A.M. (2006) Madres en más, mujeres en menos: los mitos sociales de la maternidad. En *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres* (pp.159-184). Buenos Aires: Paidós.

Hall, S. (2011). Introducción: ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Kessler, G. (2014) Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda. En *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lamas, M. (2006) La antropología feminista y la categoría “género”. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: PUEG.

Margulis, M. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Salvia, A. y Tuñón, I. (2004). Lo jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. *Revista Encrucijadas*, 36, . Universidad de Buenos Aires.

Svampa, M. (2009). Introducción. En M. Svampa (Ed.) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. (pp. 9-24). Buenos Aires: Biblos.