XII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN
16, 17 y 18 de SETIEMBRE 2013
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

DERECHOS HUMANOS
EN EL URUGUAY DEL SIGLO XXI

LIBERTADES
DIVERSIDAD
JUSTICIA

Perspectivas del tiempo en los y las jóvenes de Uruguay

Verónica Filardo

PERSPECTIVAS DEL TIEMPO EN LOS Y LAS JÓVENES DE URUGUAY

Verónica Filardo
Dra en Sociología
Departamento de Sociología- Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR
Montevideo – Uruguay
filardo.veronica@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo enfoca en las diferentes perspectivas del tiempo que se detectan entre los jóvenes de Uruguay en la actualidad. Por perspectiva del tiempo se entiende el sentido, determinado por la experiencia y las interacciones propias de la vida cotidiana, que se atribuye al pasado, presente y futuro.

Las instituciones se organizan en torno a temporalidades; los sujetos con perspectivas temporales que se desvíen de las institucionalizadas pueden eventualmente tener mayores dificultades de integración. Dada la fractura que se registra entre los jóvenes uruguayos, los procesos de ajuste a los tiempos sociales construidos por el sistema educativo o en el ámbito productivo constituyen una dimensión a atender. Las temporalidades adquieren relevancia en la medida que son productoras y reproductoras de un orden social, y en consecuencia, pueden serlo de desigualdad. Su estudio es pertinente desde una perspectiva del desarrollo humano ya que: "*El desarrollo humano tiene que ver con la expansión de las libertades y las capacidades de las personas para llevar el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar. Ambas nociones- libertades y capacidades- son más amplias que las de las necesidades básicas. (...) el desarrollo humano pone a las personas desfavorecidas en el centro de su atención*" *(PNUD, 2011: 2)*

PALABRAS CLAVE: Jóvenes, Perspectiva del tiempo,,Integración social.

La multiplicidad del tiempo.

La diferencia entre el ***tiempo matemático***, lineal y continuo, proveniente de una concepción naturalista de la ciencia en la que se pretenden las leyes universales (y por tanto atemporales) y el ***tiempo social***, - como "cualitativo", variante en función de grupos, actividades y subjetividades-, es aceptada por quienes trabajan en sociología del tiempo.

La multiplicidad de tiempos que aparecen en la historia y que a su vez coexisten en un momento dado, son un producto social. Siguiendo a Elías (1989), son internalizados por los individuos, de tal forma que se naturalizan, introyectándose en la estructura misma de la personalidad. *"La concepción del tiempo es un elemento integrador y normativo, perteneciente al proceso de socialización. Afirma valores y normas que facilitan la organización social"* (Lasén Díaz, 2000) Como señalara Durkheim una determinada medida del tiempo (traducida en las señales de los cronómetros y relojes) sirve para ordenar la sociedad, para sincronizar las actividades de los individuos, y como dijera Ramos Torre (1992) es un elemento de ***regulación social***. Forma por lo tanto parte de la cultura, y a su vez la constituye. Es por tal motivo que se propone que el cambio de las concepciones del tiempo es indicador de la emergencia de cambio social (Lasén Díaz, 2000; Agamben, 2007)

> *"Las transformaciones del devenir social hacen posible la renovación de la semántica temporal, y, recíprocamente, los meros conceptos temporales ayudan a dar un sentido, a interpretar la realidad social". (Lasén Díaz, 2000)*

Es de interés aquí, analizar las derivaciones de ello, en la medida que la imposición de una determinada conceptualización del tiempo, en tanto "normatividad" y por eso constitutiva de un orden, lo lleva a ser un instrumento de poder[1].

> *"Los sistemas temporales son instrumentos de interacción social, en tanto que medios de orientación, de coordinación y de sincronización entre los hombres. El tiempo en nuestras sociedades actuales posee un carácter a la vez de medida y de sentido, de límite y de recurso, de mercancía y de ritmo, de crecimiento y de envejecimiento" (Lasén Díaz, 2000: xviii)*

La fractura creciente entre los jóvenes de Uruguay (Filardo, 2011), manifiesta señales de la devaluación de la capacidad del tiempo social hegemónico e institucionalizado como regulador social. La variabilidad de los calendarios en los eventos vitales entre los jóvenes de 15 a 29 años, según su posición en el espacio social (intrageneracional), la mayor distancia que se presenta entre generaciones, sugieren que los tiempos institucionales, e institucionalizados pierden capacidad normativa para regular la vida de los de los sujetos. Quienes presentan perspectivas temporales desajustadas a las institucionales, tienen menor probabilidad de éxito a través de los mecanismos de integración social tradicionales (educación y mercado de trabajo). En tal sentido, las perspectivas temporales operan como un mecanismo productor y reproductor de desigualdad.

1 Se habla por tanto de "concepciones hegemónicas del tiempo".

Temporalidades generacionales

> *"Cada concepción de la historia va acompañada por una determinada experiencia del tiempo que está implícita en ella, que la condiciona y que precisamente se trata de esclarecer. Del mismo modo que una cultura es, ante todo, una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia. Por tanto, la tarea original de una auténtica revolución no es ya y simplemente cambiar el mundo, sino y sobre todo "cambiar el tiempo"*. ***Infancia e historia, Giorgio Agamben***

La etapa civilizatoria actual, sea ésta nombrada posmodernidad (Featherstone, Lash, Urry), modernidad tardía (Habermas) o modernidad líquida (Bauman), tiene una impronta temporal que la distingue. Si en la modernidad la orientación temporal era hacia el futuro, y el tiempo era concebido como lineal, en la época actual domina el presente, el ahora. Estos parámetros modifican "el sentido" de la proyección individual o al menos los plazos en los que proyectar tiene significación. Como característica de esta fase histórica puede señalarse la ruptura de los modelos tradicionales, la liquidificación de las estructuras anteriormente sólidas, la caída de los metarelatos, la consagración de la diferencia y la diversidad. En consecuencia emerge la construcción de biografías, vista tanto como pérdida de referencias (en la versión pesimista) o como mayor autonomía y libertad del sujeto en la determinación de su trayectoria (en la versión optimista).

Estas liquidificaciones o rupturas que permiten la movilidad de las identidades, en permanente construcción y siempre transitorias (en términos de trabajo, nacionalidad, residencia, religiones, composición y roles familiares, etc.) donde ya *nada es para siempre*, suponen un cambio en la forma en que los sujetos viven su ahora y particularmente su futuro. Con ello, la capacidad de "proyección" en la permanente incertidumbre, altera el sentido moderno de progreso, y la **oportunidad** adquiere connotaciones que antes estaban definidas por la estrategia, el esfuerzo y la planificación. La teoría social contemporánea sitúa como cambio respecto a la modernidad la orientación vital, que si en la época moderna era hacia el futuro (bajo la forma de progreso), hoy se sitúa predominantemente en el presente y la vida adquiere sentido aquí y ahora.

Muñoz Carrión, postula la cultura del presentismo como característica de los jóvenes contemporáneos. Argumenta a partir de los datos provenientes de las encuestas a jóvenes realizadas por más de 4 décadas en España. Utiliza las respuestas dadas a la se pregunta sobre el acuerdo con la frase "El futuro es tan inseguro que lo mejor que se puede hacer es vivir al día", para afirmar que "… expresan una tendencia irrefutable, sin variación significativa, hacia la cultura del presentismo, lo cual indica que las formas de concebir el sentido del hacer pueden enunciarse, en su forma más elemental, según el siguiente aserto: a más duración prevista entre el esfuerzo realizado y el logro conseguido, más desconfianza; a menos duración, más confianza". (Muñoz Carrión, 2008)

Para el autor el presentismo es una actitud vital, que apuesta a la vivencia inmediata, y por tanto relega tanto el sentido derivado de la repetición del pasado, como el cálculo y

persecución de metas en el futuro mediante la regulación del esfuerzo propio. Afirma que "significa atravesar la existencia a través de una serie de momentos discontinuos entre sí, lo que cual no tiene precedentes en la historia, al menos como forma habitual de socialización de los individuos" lo que coloca como una diferencia sustantiva con las normas y temporalidades sociales internalizadas por las generaciones anteriores[2] (Muñoz, 2008:72).

A pesar de la convicción de la existencia del presentismo como característica de las nuevas generaciones, sostiene la simultaneidad de otras temporalidades. El régimen mediterráneo, marcado por la emancipación y autonomización tardía de los jóvenes, -que dejan el hogar de origen a edades avanzadas-, hace que convivan dos temporalidades: tanto aquella en que predomina el presente, propia de la cultura juvenil y signo de las nuevas generaciones, como la temporalidad internalizada y transmitida desde las familias[3] y el sistema educativo. En este sentido y a la luz de estas dos temporalidades que conviven Muñoz elabora una tipología, que se inspira en la teoría del doble vínculo desarrollada por Bateson en los sesentas, en función de cómo se articulan dos "tiempos": el mundo del tiempo de los adultos, institucionalizado (la orientación al futuro con la carga de la planificación y la inversión temporal) y el "propio tiempo generacional" en que el instante, el presente y la inmediatez son centrales.

Los tres tipos que distingue son la *salida conservadora*, que supone la aceptación y puesta en práctica de las pautas familiares referentes al esfuerzo y a una temporalidad orientada al futuro. Se asumen los modelos de integración convencionales de transición a la vida adulta, el proyecto de larga duración y la correcta regulación y planificación de los esfuerzos personales que producen su fruto con el tiempo. En segundo lugar la *salida rupturista* que implica la inmersión exclusiva en la cultura juvenil con su impronta temporal característica de las actuales generaciones. La describe en función de la desconfianza en todo proyecto y de cualquier forma de causalidad entre esfuerzo y logro. El nomadismo como forma de vida, con la pulsión migratoria que se articula con la reversibilidad de gran parte de las decisiones y los hitos de transición que para generaciones anteriores eran permanentes una vez producidos. La evasión en consecuencia parece ser una seña en este tipo de salida, tanto como acceso y uso de dispositivos como celulares, internet, redes sociales virtuales, chats, etc. que producen un cambio radical en los modos de socialidad de las nuevas generaciones, y sobre todo la vivencia de "otros tiempos" inéditos para generaciones anteriores. Finalmente la tercer salida es *la de la escisión* y el silencio intergeneracional que representa a la mayoría; se ubica ante ambos mandatos ya que supone la inscripción simultánea en los dos ámbitos (institucional y generacional), "la salida más frecuente de esta situación paradójica consiste en disociar radicalmente la lógica temporal que rige el estilo de vida familiar (y eventualmente escolar y laboral) y la que impone el estilo de vida errante que caracteriza las relaciones de la mayoría de los jóvenes en su tiempo libre" (Muñoz,

2 *"Frente al "deber ser" y al deber hacer" acordados por sus mayores, en las épocas anteriores en las que el orden social se organizaba en torno a la idea del contrato social, los jóvenes de hoy han nacido en un momento histórico cuyo desenlace en todos los planos, es cada vez más difícil de predecir"* (Muñoz, 2008:80)

3 que cada vez tienen más influencia en estos jóvenes que tienen mayor duración en esta condición

2008:86)
Sin embargo hace falta notar que a pesar que estos tres tipos de salida cuya existencia reconoce Muñoz, el presentismo como forma de vida, es *invasivo* y ha permeado también a los que ya no son jóvenes, pero que incorporan "el vivir al día". Tanto como los jóvenes, oscilan entre un modo temporal y otro.
El carácter ideológico que pueda tener el presentismo es también un foco de debate que adquiere cada vez más significación, dado que puede ser interpretado tanto como una expresión pública de suficiencia, como un mensaje identitario de resistencia contra el orden de la razón instrumental.

La des-sincronización entre ciclo de vida y edad cronológica.
La pérdida de los modelos de referencia, puede ser vista a partir de la des-sincronización de los ciclos vitales de los sujetos y la edad cronológica con la que tradicionalmente se estableció una correspondencia que llegó a naturalizarse, y que permitió a su vez, la naturalización de la edad cronológica como un dispositivo rígido, capaz de ser un criterio clasificador de los sujetos, legitimado por el Estado[4].
Para las generaciones socializadas en el paradigma moderno la correspondencia entre ciclos vitales y edad cronológica no sólo era soporte de modelos culturales, sino que éstos estaban ligados a su vez a ciclos propiamente naturales (edad de fertilidad de las mujeres, por ejemplo) y por tanto extremadamente eficientes como reguladores de la vida social. Tal es así que los ciclos vitales, - la edad para casarse, para procrear, para jubilarse, para estudiar, etc., eran relativamente estables inter- generacionalmente e intra-generacionalmente (relativamente independientes de los estratos sociales de pertenencia de los individuos o de otros cortes posibles[5]). Sin embargo, desde la desnaturalización de los procesos reproductivos (universalización del uso de anticonceptivos y el acceso a técnicas de reproducción asistida) la mediación de lo social y tecnológico sobre lo puramente biológico, ha generado alteraciones (desigualmente distribuidas en la población) tanto en la correspondencia de los ciclos vitales con los ciclos biológicos naturales como, y en consecuencia, con la correspondencia de los ciclos vitales con la edad cronológica.
Como efecto de las alteraciones del ciclo de vida asociado a procesos biológicos naturales (al menos relativos a la edad de procreación) y la desigualdad en estas alteraciones (el acceso a los mecanismos que permiten la desnaturalización es altamente diferencial entre diferentes sectores sociales[6]), los cursos de vida divergen considerablemente tanto entre cohortes de nacidos como al interior de las últimas (las de menor edad). Es así que puede hablarse del peso relativo mayor en la construcción de las biografías, de un mayor poder relativo a la toma de decisiones de su vida por parte

4 Se manifiesta explícitamente en la forma de determinar la población objetivo de los programas sociales (tanto sean universales: jóvenes de 14 a 29 años, como en la Tarjeta Joven; o focalizados; jóvenes de 15 a 20 años que (cumplen xx condición) por ejemplo "asisten a un centro educativo" (Programa YO ESTUDIO YO TRABAJO)
5 Esto no significa que no existieran diferencias entre clases sociales, o lugar de residencia (urbano-rural) por ejemplo en relación a la edad del primer hijo, sin embargo, como se verá a continuación las distancias que se registran actualmente son de una magnitud inédita en la historia)
6 Ver Cardeillac, J. "Sobre las tecnologías de reproducción asistida y la desnaturalización de la reproducción social" Informe de Beca de Iniciación a la investigación. CSIC. DS-FCS. 2007.

de los sujetos, de la pérdida de los modelos que regularon la vida social tradicionalmente, estando ello altamente relacionado con la concepción del tiempo vital.

> *"**Life cours**e research focuses on how social processes such as the family, education, employment, health, and migration domains are structures over individual life span (Elder, 1974; Hogan, 1981; Mayer and Tuma, 1990). The empirical focus is on the occurrence, timing in life stages or age, sequencing, duration, or interaction among life events and domains. **Life events** are, for instances, marrying, having a child, and entering or exiting the labour force. Together, events make up life course domains or careers such partnership (formerly marital), fertility or labour force. Using data comprised of the occurrence and timing of life events, researchers the reconstruct a discernible life path, often referred to as the life course. Life course research does not only focus on the timing or occurrence of events. There is also an attempt to understand the way in which individuals shape their life course, based on a unique and meaningful sequence of events and decision. **The life course is thus distinguished from the life cycle, which is predictable circuit of life stages (Elchardus, 1984).** The current life course state or stage of the individual is a reflection of cumulative past events and an anticipation of their future life trajectory (Giddens, 1991; Hareven, 1994). Feathermore, when and individual engages in decision-making or life-planning, she o he often seeks to "colonize the future" (Giddens, 1991; Nowotny, 1994) However, the individual does not make decisions in the vacuum. The construction of the life course in embedded with historical, cultural, social and institutional (e.g. familial, religious) contexts" (Mills, 2000: 91-92)* [7] [8]

Las decisiones de los sujetos no son tomadas en el "vacío", sino que responden a determinaciones múltiples. Nos proponemos aquí mostrar algunos elementos que sostienen la hipótesis que el entorno de los sujetos de una misma cohorte de nacidos[9] varía sustantivamente según posición en el espacio social, teniendo como efecto que las decisiones definidas como eventos vitales -que marcan acumulativamente el curso de vida- , se autonomizan cada vez más de la edad cronológica que tradicionalmente era utilizada como patrón de correspondencia demarcatorio de los ciclos. Es por ello que el sentido del tiempo vital, y por tanto las temporalizaciones de los sujetos en función de su posición en el espacio social tiende también a incrementar su variabilidad y permite establecer que se jaquea al tiempo hegemónico institucionalizado, dada la multiplicidad de tiempos que conviven en tanto reguladores de la vida de los sujetos.

---

7 Las negritas no están en el original.

8 La cita es útil para varios objetivos: 1. definir los estudios de curso de vida o, los análisis de historia de eventos, y de trayectorias. 2. Vincular los cursos de vida con la posición en el espacio social que ocupan los sujetos (no se toman decisiones en el vacío sino que éstas están determinadas social, cultural, históricamente, etc.) 3. Distinguir conceptualmente curso de vida de ciclo de vida. 4. Finalmente al dar la idea de la secuencialidad de los estadios que componen el ciclo de vida y mostrar la asociación de éstos con lo que llamamos las "clases de edad " (cuya secuencia es predecible: infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez o tercera y cuarta edad) , es útil porque nos permite situar uno de los puntos de debate que pretendemos relevantes: la cosificación que se atribuye desde esta mirada a las clases de edad, y a su predectibilidad secuencial – que al menos es discutible desde diverso material empírico reciente-. En los capítulos dedicados a las clases de edad en el informe de investigación "Usos y apropiaciones de los espacios públicos de Montevideo y clases de edad". (Filardo et al, 2007), esta discusión se desarrolla extensamente.

9 Aún siendo cierto que se socializan en las mismas condiciones socio-históricas.

Mientras la sociedad uruguaya pudo considerarse medianamente integrada u homogénea (Rama, 1986), las pautas culturales trasmitidas generacionalmente (entre las que se encuentra el tiempo "normativo") tenían un rango de variabilidad menor que en la actualidad[10], donde la fragmentación y las brechas entre sectores sociales y espacios geográficos tienden a crecer sostenidamente.

Tensiones en los estudios de temporalidades y perspectivas del tiempo

> *"Karl Mannheim has argued cogently that: " the innermost structure of the mentality of a group can never be as clearly grasped as when we attempt to understand its conception of time in the light of its hopes, yearnings and proposes" (1936: 188) Hence the inability to understand a group´s time perspective not only makes it more difficult for the observed to comprehend the general orientation of the group, but it will also lead to gaps in social communication between the different constituent groups of a society" (Coser & Coser, 1990: 193)*

Interesa introducir en el debate de las temporalidades las dificultades que se plantean al estudio de las perspectivas de tiempo que se desvían de la hegemónica (que por lo general es compartida por el investigador/a) y las tensiones posibles que ello genera.
Las instituciones definen su temporalidad; y la adaptación a ella funciona como pre-requisito de integración. El sistema educativo constituye un caso paradigmático de análisis en este sentido, dado que tiene como función la socialización de los niños y jóvenes, la formación de competencias para el ejercicio de ciudadanía, lo que indudablemente lleva implícito el ajuste a la temporalidad que regula la vida social. Sin embargo, como se desprende de todos los datos empíricos existentes, algunos de los cuales se irán mostrando a lo largo de este trabajo- existe diversidad en los procesos de ajuste que registran los sujetos. La perspectiva temporal que impone el sistema educativo no permea en algunos sectores de jóvenes. Recíprocamente, no se muestra permeabilidad del sistema para atender las distintas perspectivas temporales que traen consigo los jóvenes.
Nowotny (1992) realiza varias críticas atendibles y atinadas, al revisar los antecedentes de investigaciones sobre el tiempo social. La principal es relativa al etnocentrismo del investigador y a la conceptualización de un tiempo lineal y único (hegemónico) como patrón de comparación.

"Muchos estudios sobre los diferenciales temporales entre los distintos grupos sociales y sobre la satisfacción diferida son criticables desde el punto de vista sociológico, no sólo en razón de su frecuentemente inadecuada y superficial metodología (....) sino también porque sus autores se convierten a menudo en víctimas de su propia posición en la estructura social. Esto lo demuestra su frecuente presuposición de que una perspectiva de largo plazo, que hasta hace poco se atribuía principalmente a los países industrializados y a un entorno de clase media, constituye la norma socio psicológica "habitual", en comparación con la cual pueden medirse las "desviaciones". (Nowotny, 1992:137)

10 El hecho que distintas generaciones vivieran el mismo sentido del tiempo admite la posibilidad de concebir a adolescencia y la juventud como una etapa de "transición" y preparación para la vida adulta. En la actualidad la validez de esta premisa se cuestiona: *"Margaret Mead planteaba que la transmisión tradicional era eficiente cuando el pasado de los abuelos era el futuro de los niños. Hoy ni siquiera puede serlo el pasado de los padres"* (Krauskopf, 1999).

Es relevante indagar sobre las tensiones posibles entre los tiempos institucionales e institucionalizados, propios del pasado, correspondientes a otras generaciones, -del sistema educativo por ejemplo- y las temporalidades juveniles actuales. Asimismo cobra importancia identificar posiciones en el espacio social que muestran trayectorias diferenciales (duraciones y calendarios de hitos que marcan comienzos o fines de "ciclos") – que habilita el análisis de ciclos de vida o historia de eventos-[11]. Pero también se requiere captar el "sentido" que le atribuyen los sujetos a esas temporalidades, *comprender* los procesos que relacionan las posiciones con las temporalizaciones a partir de "lo que se juega en cada caso": intercambios simbólicos, estructuras cognitivas y creación de sentido. Esto es lo que se pretende poner en valor aquí, con el concepto de perspectivas temporales, que refieren a diferentes formas de internalización subjetiva del tiempo.

"La referencia a las condiciones objetivas no constituye por sí sola explicación adecuada del fenómeno de la diversidad de las estructuras temporales. Las condiciones socioeconómicas, al igual que cualquier otro rasgo objetivo del entorno, se transmiten mediante estructuras y aseveraciones cognitivas, y mediante procesos simbólicos de interacción, y pueden conducir a la creación de lo que parecen excepciones" (ibidem, 138)

Esta también es la preocupación de Luhmann cuando dice*: "propongo definir el tiempo como la interpretación de la realidad con respecto a la diferencia entre el pasado y el futuro. Esta definición presupone desde luego, que* ***la vida cotidiana proporciona la experiencia del cambio y contiene en sí misma el punto de partida para su propia "temporalización" (timing).*** *Podría probar este presupuesto mediante* ***el análisis fenomenológico"***[12](Luhmann, 1992).

En concordancia con lo anterior desde un abordaje cualitativo es posible decodificar los procesos de temporalización que realizan los sujetos, acordando la relevancia de la vida cotidiana en la que se conjugan "condiciones objetivas", y "las percepciones del mundo" (categorías cognitivas y simbólicas), así como los intercambios individuales y sociales.

Los múltiples tiempos, o la construcción y subjetivación diferencial por clase social, no es nuevo en los estudios sociológicos. Nowotny[13] en 1975 afirmaba *"los pobres tienen menos tiempo"*[14]. En particular este autor dice *"llamaremos a esta experiencia temporal*

11 Sobre esto existe acumulación, particularmente a partir del uso intensivo de los datos que proveen la ECH, la ENAJ 2008 y la ENJ 1990. (Filardo, 2010) (Filardo, 2011) (Ciganda, 2009) (Cardozo e Iervolino, 2008)

12 Y continúa: Con todo, esta experiencia del cambio no es ya realmente el tiempo, como el mismo Husserl alcanzó a ver en sus últimos tiempos. Es omnipresente es inevitable. Su no se ve o no se oye cambio alguno, uno lo siente en sí mismo. Es la dote de la vida orgánica en su matrimonio con la cultura. Y predetermina la universalidad del tiempo en el nivel de la cultura. Pero, en general, permanece abierta a elaboración cultural y variación precisamente porque es una predisposición universal para la temporalización de la experiencia. (Luhmann, 1992)

13 Time structuring and time Measurement: on the interrelation between timekeepers and social time" en J. Frase y N. Lawrence (comps). The study of time Vol OO New York, Spinger Verlag 1975 pp 325-342. Reeditado como selección en Ramos Torre (1992) Tiempo y Sociedad CIS. España

14 Citando a Le Shan (1952): "En la clase baja, la orientación es hacia rápidas secuencias de tensión y satisfacción. Las personas no se frustran durante largos periodos de tiempo, ni plantean acciones cuyas metas se encuadran en un futuro muy lejano. El futuro es, por lo general, una región sin definir, vaga y difusa, y sus recompensas y castigos son demasiado inciertos como para tener un valor muy motivador

común e interpersonal, que comparten los individuos que viven circunstancias sociales semejantes, tiempo social" Sostiene que además de las experiencias subjetivas, existe una experiencia social e interpersonal del tiempo. *"El tiempo social cobra existencia mediante los procesos de interacción social en el nivel de la conducta y el nivel simbólico (Sorokin, Merton, Moore, Munn)"* (Nowotny, 1992:134) A nivel conductual alude a la necesidad de coordinar el comportamiento y la interacción social, que es también simbólica. *"en la historia del tiempo social esos procesos de interacción simbólica pueden ejemplificarse mediante las diversas concepciones de los ciclos temporales inter-generaciones, así como las normas que rigen la conducta temporal interpersonal, tales como "adelantarse unos a los otros" (Munn)".(Nowotny, 1992:135)*
Notoriamente estas conductas pautan "diferencias" entre individuos que se manifiestan en "resultados tangibles y concretos" (escolares, laborales, etc.) El manejo del tiempo a nivel individual constituye una pauta de diferenciación social, y la determinación de las consecuencias temporales en la propia vida es un factor diferencial de poder[15]. Así también en términos colectivos e incluso institucionales.
Es claro que para *Nowotny,* el tiempo social[16] es por tanto relativo en términos históricos y culturales; se modifica a lo largo de la historia y se especifica para cada sociedad concreta. Pero aún en una misma sociedad diferentes temporalizaciones son posibles. De hecho trabaja analíticamente en: *"cómo estructuran las sociedades, y los grupos dentro de éstas, el tiempo social en cuanto a: la distinción entre perspectivas de tiempo a largo y corto plazo y b. la distinción y el peso relativo concedido al pasado, el presente y el futuro".* (Nowotny, 1992:136)
De la misma forma Sorokin y Merton afirman: *"We see then, that systems of time-reckoning, reflect the social activities of the group. Their springs of initiation are collective; their continued observance is demanded by social necessity. they arise from the round of group life, are largely determined by the routine of religious activity and the occupational order of the day, are perpetuated by the need for social coordination, and are essentially a product of social interaction. Durkheim (1947) lucidly observed in*

(…) En las clases media baja, media y media alta, la orientación es hacia secuencias de tensión satisfacción mucho más prolongadas. A medida que el individuo envejece, hace planes cada vez más encuadrados en el futuro y actúa sobre esos plantes. (…) En la clase alta, el individuo se considera parte de una secuencia de varias generaciones, y la orientación vuelve al pasado (….) (Le Shan, 1952:589) en Nowotny (1992:137)

15 Es cercano a nuestra experiencia cotidiana las estrategias de "control del tiempo" en nuestras trayectorias, adelantarse respecto a los demás constituye un factor diferenciador en las carreras laborales y en la etapa educativa, a nivel individual. Pero también a nivel institucional "el tiempo de rezago" es un indicador de la eficiencia relativa entre instituciones educativas y constituye un logro su disminución. Por otra parte en el "control sobre el tiempo" se aprecian también diferenciales por género y no sólo por clase social. "Avanzar", o adelantarse respecto a los otros en el ámbito profesional puede significar para las mujeres la postergación (atrasarse en términos relativos) en relación a la maternidad, por ejemplo. El control sobre el tiempo de determinados sucesos, o eventos vitales por tanto puede formar parte de una estrategia, o del sentido práctico de los actores, en todo caso, constituye sin duda una temporalización (subjetivación del tiempo) que tiene diferencias según estratos sociales y según género, y cuyo estudio justamente es lo que se plantea aquí, como línea de trabajo. La edad de ingreso al mercado de trabajo es otro ejemplo: algunos tienen la posibilidad de postergar la entrada al mercado laboral, mientras prolongan a su vez la fase de formación y calificación (continuidad educativa), que en el futuro rendirá sus frutos. Otros no tienen esa chance.

16 Para Nowotny el tiempo social incluye además la relación entre los seres humanos y sus dioses o ídolos.

this connection that a "calendar expresses the rhythm of collective activities, while at the same time its function is to assure their regularity" (p11) "(Sorokin & Merton, 1990: 60)

El foco: jóvenes de 15 a 29 años

Los jóvenes son los que marcan las "generaciones históricas". Estas son aquí entendidas como las cohortes de nacidos que se socializan en determinadas condiciones sociales, económicas y culturales (siempre particulares). Quienes integran una generación, comparten nacer en un determinado contexto histórico, del que son productores y productor, porque así como son marcados por el momento en el que nacen y se socializan, son protagonistas de sus cambios.

Sin embargo, las mismas condiciones socio-históricas, compartidas por una cohorte de nacidos en su proceso de socialización, imprimen múltiples diferencias (en el acceso, la apropiación, etc.) que complejizan la utilidad del concepto generación[17] como de juventud si se entiende por estos conceptos categorías que de alguna forma pretendan homogeneizar a quienes las integran[18].

"La juventud" ha sido entendida desde algunos marcos analíticos como un periodo que corresponde al ciclo de vida en el que se procesan ciertos cambios. Esta concepción asume que existe una correspondencia entre esos eventos vitales que reflejan los cambios y la edad cronológica en que se dan. Reconocemos hoy patrones muy diferentes al interior de quien tienen la misma edad, que no solo habilitan a hablar de múltiples juventudes, sino que cuestiona la *normalidad*[19] de los ciclos de vida en las nuevas generaciones, y la "regulación" por medio de la edad cronológica a determinados procesos del ciclo de vida.

Más allá de evidenciar estos patrones diferenciales en los calendarios para los que tienen entre 15 y 29 años, el interés aquí es poner en juego las diferencias en las perspectivas temporales de los sujetos, es decir la conceptualización y la vivencia de su propio tiempo vital, así como su capacidad de proyección sobre el futuro y el tipo de futuro que construyen.

Según se muestra en la comparación de la Encuesta Nacional de la Juventud (1990) y la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (2008) las brechas intra-generacionales han aumentado (según algunos indicadores de posición en el espacio social). Los calendarios de los diferentes eventos vitales que constituyen los hitos que marcan la transición a la adultez suponen mayores distancias entre los y las jóvenes de diferentes capitales educativos, en el 2008 que las registradas en 1990 (Filardo, 2011).

Al hablar de edad, pueden distinguirse: la edad cronológica, la edad biológica, la subjetiva y la social (Vilas y Rivandeira, 1999) y la histórica (Filardo, 2006). Es claro que la edad social difiere según estratos sociales: la edad cronológica al tener el primer hijo es muy distante entre los más y los menos educados[20]. Esto no sólo es una medida

17 El concepto de generación se discute en el documento "Sobre las generaciones: potencialidades y problemáticas del concepto" de Noboa, L. et al (2005) disponible en www.geug.edu.uy

18 Justamente por ese motivo es que se sugiere hablar de juventudes y no de Juventud.

19 Normalidad tanto estadística como normativa.

20 La edad social (los roles socialmente asignados) implica ciertos comportamientos, actitudes, y *temporalidades* que serán distintas para las diferentes posiciones en el espacio social aún teniendo la

estadística, sino que habla de regularidades, modelos culturales, normatividad social que supone distancia entre diferentes sectores de la sociedad. Por otra parte el sólo hecho de tener el primer hijo a los 15 o a los 35 años implica una construcción del tiempo vital radicalmente distinto. Las perspectivas que se abren de estos "tiempos vitales" y los "futuros posibles" también varían, desencadenándose entonces una serie de representaciones que habilitan o inhiben determinadas decisiones de los sujetos.

Los procesos de temporalización subjetiva, desbordan en múltiples dimensiones. Cómo se valorice el tiempo dedicado a determinadas actividades: permanecer o continuar en el sistema educativo, la moratoria posible (subjetiva) para el ingreso al mercado de trabajo, adquirirán diferentes contenidos en función de la edad cronológica, pero también de la edad social y la subjetiva (variables según posición social). Así tanto la capacidad de "previsión" o de "proyección a largo plazo", el "sentido" o el sin-sentido de invertir tiempo en un proyecto tanto sea éste individual (estudiar) o colectivo (participar en un movimiento social), diferirán en tanto "posibles" en las diferentes posiciones en el espacio social.

Evidencias de diferentes temporalidades y perspectivas del tiempo entre los jóvenes de Uruguay.

Las representaciones sobre de lo que es ser joven y la duración de la "juventud" varían en función de la posición social que se ocupe (Filardo et al, 2007). Esto se visualiza con claridad en los límites etarios que se definen para el ser joven. Los 18 años son una marca de inicio a la juventud para quienes ocupan posiciones aventajadas en la estructura social. A esta edad es cuando se termina la Educación Media, se decide la carrera universitaria a seguir, se accede a la libreta de chofer y con ello se conquista cierta autonomía para la movilidad urbana, se "marca el rumbo" a seguir en el futuro; se adquiere mayor autonomía para las salidas nocturnas y las actividades entre pares. En cambio para las clases menos favorecidas de la estructura social (y particularmente para los varones) los 18 marcan el final de la juventud. A partir de esta edad se adquiere la mayoría de edad y con ello, las consecuencias de las acciones tienen otra connotación penal y jurídica: "te mandás cualquier macana y vas al COMCAR"[21]. "Tenés que responder como adulto". El comienzo de la adultez se evidencia a partir de la edad burocrática que afecta básicamente (para este sector) la imputabilidad penal como adulto. Para las mujeres, el ingreso a la maternidad que con frecuencia es previa incluso a los 18 años, marcan "el cambio" de la condición juvenil radicalmente.

La moratoria social (Margulis, Urresti,1996) de la que gozan los jóvenes de la clase media o alta, que tomando la parte por el todo, con frecuencia se convierte en un atributo de la clase de edad "juventud", está vedada para un conjunto de jóvenes, que ocupan posiciones más débiles en la estructura social y cuentan con menos recursos (no pueden "invertir tiempo", que significa "suspender" las necesidades del hoy para que obtener rendimientos en un futuro). La moratoria social pueden disfrutarla exclusivamente los jóvenes que disponen de las condiciones de existencia material que

misma edad cronológica.

21 Cita de Grupo de discusión realizado en el marco de la investigación "Uso y apropiaciones de los espacios públicos de Montevideo y clases de edad" (Filardo et al, 2007)

les permiten permanecer más tiempo como "jóvenes" y "suspender o postergar" sus transiciones a la adultez, legítimadamente[22]. En consecuencia la *duración* de la juventud es definida de manera diferente para unos jóvenes y otros, y la pregunta que se abre inmediatamente es por tanto ¿el derecho a la juventud es universal?

Todas las clases de edad (infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez) como construcciones sociales, adquieren sentidos, duraciones y connotaciones diferentes según las posiciones que se ocupen en el espacio social. En definitiva, las representaciones sociales de los ciclos de vida son también variables, y están sin duda asociadas a las perspectivas temporales y a los comportamientos que si bien son individuales se asocian a los grupos de referencia.

Es posible dar cuenta de las diferencias de calendarios que se presentan entre los jóvenes de Uruguay, en diversos eventos que se consideran clave en el tránsito a la adultez[23], según el nivel educativo que hayan alcanzado, que indica sobre la posición social de los jóvenes. El nivel educativo alcanzado puede interpretarse como logro individual, aunque está determinado por el clima educativo del hogar de origen (alude al punto de partida del joven), y también tendrá efectos sobre desempeño futuro en otras dimensiones de la vida del/la joven (laboral y económica por ejemplo)[24]

Si consideramos el inicio de la vida reproductiva, uno de los eventos vitales considerado como hito para la transición a la vida adulta, se encuentran sustantivas diferencias en los calendarios de varones y mujeres; y al interior de cada sexo, según la ubicación en el espacio social medida por el nivel educativo alcanzado. A los 29 años cumplidos poco más de una de cada tres mujeres que alcanzaron educación terciaria ha tenido su primer hijo, proporción similar a la que las mujeres con hasta primaria aprobada a los 18 años cumplidos.

Por otra parte se aprecian diferencias entre los jóvenes de la década de los 90 y los de la primera década del 2000, al considerar las dos encuestas nacionales de jóvenes realizadas en el Uruguay (ENJ 1990 y ENAJ 2008[25]). Las gráficas siguientes muestran

22 Se ata a esta discusión el debate sobre la obligatoriedad de la culminación de la Educación Media, en el formato homogeneizador y uniformizante, del sistema educativo,que permanece prácticamente inalterado una vez aprobada la Ley General de Educación del 2008 en Uruguay. (Filardo, 2010) (Filardo, 2011) , (Filardo y Mancebo, 2013) Uno de los argumentos que se plantean es la pretensión normalizadora de la duración de la condición de estudiante y de jóvenes hasta mínimo los 18 años. Otro de los argumentos es que en esta pretensión normalizadora, se enfoca exclusivamente en la trayectoria educativa de los jóvenes, sin considerar integralmente la vida de los sujetos, que no solo se modelan en la educación formal. La vida de los jóvenes está atravesada simultáneamente por múltiples planos (trabajo, educación, autonomía del hogar de origen, conformación de parejas, vida reproductiva, participación espacios sociales, culturales, deportivos, políticos, movilidad geográfica, etc.) Cualquiera de ellos, varios o todos, tendrán impacto en la trayectoria educativa, por lo que se debate la pertinencia de trabajar sólo desde lo sectorial y específico de la educación, o se requiere una mirada integral que dé cuenta de la interrelación que existe en todos esos planos.

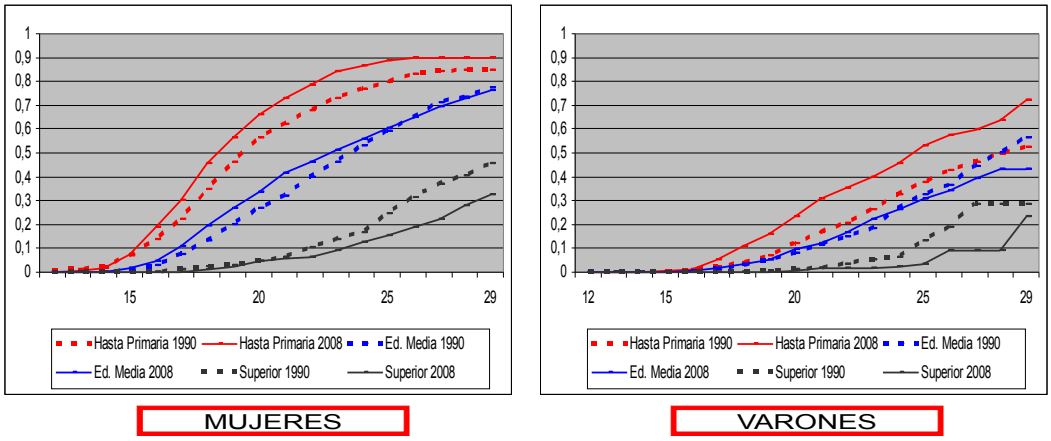
23 Los estudios de transiciones a la adultez consideran típicamente cuarto eventos: salir del sistema educativo; pasar a residir en un hogar diferente al hogar de origen; ingresar al mercado de trabajo, conformar pareja y por último tener hijos.

24 Ambas relaciones están ampliamente demostradas en estudios antecedentes (Boado et al,(1997; Filardo, 2010; Filardo et al, 2010)

25Encuasta NAcional de la Juventud (1990) realizada por el INE-CEPAL suyo análisis e informe corresponde a Germán Rama y Carlos Filgueira. ENcuesta NAcional de Adolescentes y Jóvenes (2008) realizada por Infamilia-INJU cuyo análisis e informes corresponden a Verónica Filardo (coord), Mariana Cabrera y Sebastián Aguiar.

como se incrementan las brechas intrageneracionales según nivel educativo alcanzado, con distancias particularmente notorias entre las mujeres. Entre el 2008 las de menor nivel educativo alcanzado tienen hijos más temprano en el 2008 que en 1990, mientras que las que alcanzan estudios superiores postergan la edad de entrada a la maternidad.

INICIO VIDA REPRODUCTIVA
POR SEXO; NIVEL EDUCATIVO y ENJ90 –ENAJ 2008



Fuente: ENJ 1990 y ENAJ 2008. en Filardo (2011)

Las gráficas anteriores ilustran respecto al evento inicio de la vida reproductiva[26] para los jóvenes de 15 a 29 años en 1990 y 2008. Se constata que:

1. Las diferencias al considerar los porcentajes acumulados por edad de los jóvenes que experimentan tener el primer hijo, según nivel educativo alcanzado (uno de los indicadores de posición social).
2. Las distancias entre varones y mujeres, lo cual coloca la perspectiva de género como fundamental en los calendarios y las temporalidades. Más aún: evidencia la necesidad de trabajar simultáneamente con el género y el capital educativo, dado que el efecto combinado de ambos es relevante.
3. Entre 1990 y 2008 se produce un incremento de la brecha por nivel educativo en la edad de inicio a la vida reproductiva tanto para varones como para mujeres, aunque en el caso de ellas la variación es mayor. Se manifiesta así, una fractura creciente entre las y los jóvenes.

La documentación de calendarios diferenciales entre aquellos con mayor o menor nivel educativo alcanzado, muestra patrones de cursos de vida diversos. Estos datos hablan de mundos de vida, significaciones y temporalidades distintos entre los jóvenes. La edad a la que se tiene el primer hijo impacta sobre otras dimensiones: entrada al mercado laboral, trayectoria educativa posterior, proyectos de vida. Modifica notablemente las trayectorias vitales de los/as jóvenes, las temporalidades son sustantivamente diversas (la forma en que se internaliza el tiempo vital). Es relevante destacar que esto se

26 En Filardo (2010) "Transiciones a la adultez y educación" se presentan las gráficas correspondientes a los cuatro eventos: autonomía del hogar de origen, salida del sistema educativo, ingreso al mercado laboral e inicio a la vida reproductiva. Aquí se ha seleccionado sólo el último evento, y su comparación con la situación en 1990, a título de ejemplo.

corresponde con estratos o posiciones sociales, lo que fortalece la idea de "tiempo social" (construcciones temporales diferenciadas según grupo de referencia) (Newtony, 1975).

Los estudios cualitativos que dan cuenta del sentido del tiempo en de los jóvenes, realizados recientemente en el Uruguay, señalan los diferentes horizontes y los proyectos que se priorizan según la posición social que se ocupe. La centralidad del presente se registra en jóvenes de bajo nivel educativo, que "viven el hoy", con la total incertidumbre sobre el día siguiente (literalmente), registrándose entre sus discursos -particularmente en varones- "hoy estoy acá, mañana quien sabe..." (Filardo, 2008); en el otro extremo aquellos de mayor nivel educativo, proyectan a largo y muy largo plazo ("hasta que no termine la maestría, no voy a tener hijos" (Filardo et al, 2011). Entre los últimos la mera elección de carreras universitarias supone con frecuencia, la evaluación de rentabilidad futura (a posteriori de su culminación). La capacidad de proyectar y el manejo del tiempo se distribuye muy desigualmente en este sentido entre jóvenes de la misma edad cronológica.

Para las mujeres de estratos bajos, el proyecto reproductivo surge y se concreta tempranamente, aunque también se constata que antes se han abandonado los estudios y no al revés[27]. Si bien las regularidades no son reglas, sí evidencian un estado de cosas que se configura como lo "normal" en ciertos grupos o clases, distinguiéndose de otras. Entre las jóvenes de posiciones sociales desaventajadas, el tener hijos a continuación de dejar de estudiar, -situación frecuente en la adolescencia en sectores populares- se vive como natural. Forma parte del sentido práctico tal y como lo concibe Bourdieu (1980). Por otra parte, también es algo que se desea. Entre lo esperado, y lo querido (se quiere y gusta lo que se puede tener) tener hijos forma parte del repertorio conductual posible y conocido. Integra el estilo de vida del grupo de pertenencia y también reproduce pautas de las generaciones anteriores.

-¿Vos buscaste el bebé? ¿Querías tenerlo a esta edad?

-Si. Lo busqué, lo buscaba, lo buscaba… no quedaba. En setiembre del año pasado me enteré que estaba de cinco meses! Y no sabía nada…

-¿Te consideras una madre joven?

-Dentro de lo normal, porque ahora la mayoría… y algunas antes.

(...)

- ¿Tu madre a qué edad tuvo?

- A los 17 pero ya estaba casada. Y mis hermanas también, una a los 15 tuvo el primero, la de 22 tiene tres nenas, tuvo una a los 18, otra a los 20 y ahora tuvo otra, la última" (entrevista a adolescente de 17 años, con hija de 8 meses, Montevideo-barrio popular)[28]

En cambio, las mujeres universitarias, como se aprecia en las gráficas anteriores, no

27 En "Transiciones a la adultez y educación" (filardo, 2010) se documenta en detalle las diferencias de calendarios de cuatro eventos de transición (primer hijo, primer empleo, salida del sistema educativo y salida del hogar de origen) para jóvenes de 12 a 29 años de diferentes niveles educativos alcanzados (2008). Se referencia el documento porque permite establecer las relaciones que se dan entre los calendarios de los eventos. Esto significa: para datos agregados, qué eventos ocurren antes, en simultáneo o son posteriores a otros?. Se presentan gráficas por sexo y nivel educativo de los jóvenes.

28 Fragmento de una entrevista a una mujer de 17 años de Montevideo, residente en un barrio popular, pobre y que no estudia ni trabaja, realizada en el marco del proyecto: "Jóvenes que no estudian ni trabajan" UNICEF-El abrojo- FCS en el 2012.

solo tienen su primer hijo más tarde sino que cada vez postergan más la edad de inicio a la maternidad. La fuga para adelante de los estudios, supone carreras que incluyen posgrados sucesivos (maestrías, doctorados, pos doctorados). El proyecto profesional, académico y laboral de las mujeres más educadas, se vuelve difícil de compatibilizar con el proyecto familiar o de maternidad, resultando en la postergación de la edad del primer hijo, e incluso en la supresión del proyecto reproductivo[29].

Entre los varones universitarios la entrada a la paternidad se da aún a mayores edades que entre las mujeres. En el 2008, el 51% de los varones de 25 y 29 años que alcanzan estudios superiores, aún se mantienen en el rol de hijos en el hogar de al menos uno de sus padres, sin convivir con pareja y sin haber tenido hijos. En iguales condiciones, pero si alcanzaron sólo hasta el nivel educativo primario se encuentra el 27% de los varones de 25 a 29 años (y solo el 7% de las mujeres del mismo tramo de edad y de máximo nivel educativo hasta primaria).

El impacto de las temporalidades diferenciales en las trayectorias educativas

Los datos presentados antes, advierten sobre una dimensión que ha sido opacada en los análisis sobre la deserción del nivel educativo medio en general en el país: las temporalidades de los jóvenes.

En el 2008 se aprueba la Ley General de Educación Nº 18.437 que consagra obligatoria la culminación del ciclo medio de enseñanza, lo cual implica 14 años de educación formal, y una edad teórica de egreso de 18 años. No obstante, en ese año sólo habían aprobado el nivel educativo medio uno de cada 3 jóvenes de entre 20 y 29 años en Uruguay (Filardo, 2010). La universalización de la aprobación del nivel medio (objetivo de la ley) supone un desafío más que significativo, dada esa línea de base. En primer lugar, los ciclos educativos son de 6 años de duración teórica en primaria y secundaria y de duraciones de entre 4 y 8 años en las carreras universitarias[30]. La culminación de los ciclos educativos requiere entonces *invertir tiempo*; y además es una inversión de largo aliento. Para los jóvenes en posiciones sociales más desaventajadas y la significación que le atribuyen al "hoy" pero sobre todo "al mañana", *los logros educativos medidos en ciclos culminados, se ubican en horizontes extremadamente lejanos.*

Para ilustrar con referencias empíricas ancladas en uno de los extremos, se hace uso del estudio "Jóvenes que no estudian ni trabajan" (UNICEF- El Abrojo-FCS)[31]. La categoría "NINI", ha adquirido centralidad en el ámbito académico y político en el Uruguay. La investigación alerta inicialmente sobre la heterogeneidad implícita en el conjunto de jóvenes que son clasificados así, y de las múltiples situaciones que se registran dentro de ella, dado la forma en que se mide[32]. Brugnini et al (2010) distinguen dentro de los NI NI tres grupos: a) jóvenes que ni estudian ni trabajan pero

29 El proyecto reproductivo en sectores de mayor nivel educativo fue abordado específicamente en el proyecto: "Sobre la brecha de fecundidad en Uruguay. *Ecuaciones* para tener hijos y Políticas Públicas" de Filardo et al, 2011.

30 Algunas estudios terciarios no universitarios fijan duraciones teóricas de menos de 4 años.

31 Esta investigación, de corte cualitativo trabaja con jóvenes clasificados como NINI, que provienen de hogares pobres, residentes en áreas perifiericas de Montevdeio y área metropolitana; Paysandù, Rivera y Maldonado).

32 A partir de la encuesta continua de hogares, los NI NI son quienes al momento de responder, no están ocupados de forma remunerada, ni asistiendo a centros educativos.

que buscan trabajo; b) jóvenes que ni estudian n trabajan pero realizan trabajos no remunerados en el hogar; y c) jóvenes que sin estudiar ni trabajar no buscan trabajo ni realizan trabajo no remunerado en el hogar; con el objetivo de cuantificar diferentes perfiles de NINI para ajustar las políticas que puedan diseñarse para jóvenes así clasificados.

El estudio mencionado (Filardo, Baleato, Leal, 2012) tiene como objetivo una aproximación cualitativa de los sentidos que para ellos/as tiene no solo ese "estado", sino las estrategias que despliegan, su visión de presente y futuro, la percepción y vivencias sobre sus condiciones de vida. Dicha investigación revela algunas cuestiones interesantes y relativamente desconocidas sobre el universo simbólico juvenil en esta situación.

Se muestra que la deserción educativa en estos contextos es muy temprana. En la mayoría de los casos estudiados apenas logran superar primer año del segundo ciclo. Se detecta que no sólo no hay estrategias diseñadas para conseguir un logro, sino que no hay identificación de metas ubicadas en el futuro. A su vez, se presentan notorias diferencias entre varones y mujeres. Estas últimas a su vez manifiestan condiciones de vida que marcan enormes distancias con otras jóvenes de su edad que se mantienen estudiando. Los jóvenes varones relatan sus experiencias acotadas al presente, declaran que van encontrando "oportunidades" (que tampoco se planifican); no siguen una estrategia para tener logros futuros. La deserción del sistema se experimenta como una decisión que en algún punto toman ellos, aunque en el relato se dan señales del centro educativo como un lugar ajeno. La secuencia de fracasos que se arrastran desde la escuela (es extremadamente frecuente la repetición en el nivel primario en estos contextos) abonan la convicción de que el liceo *no es mi lugar*. Se da cuenta de una suerte de sentido práctico (Bourdieu, 1980) que legitima la decisión de no asistir más a los centros educativos. Las expectativas sobre la continuidad de la trayectoria educativa para estos jóvenes tanto por parte de la familia como de los agentes del sistema es baja y poco sustentable en el tiempo. La naturalización del abandono escolar y el truncamiento de la trayectoria educativa ni siquiera se contrarresta con los beneficios que se obtendrían si se siguiera asistiendo, incluso siendo simultáneo (asignaciones familiares por ejemplo[33]).

La temporalidad instituida por el sistema educativo implica un tiempo-calendario fijo y uniforme para todos los estudiantes. Sin embargo, los plazos que establece suponen duraciones subjetivas y significaciones variables según las posiciones sociales de las que provengan los y las jóvenes. En Uruguay, los ciclos educativos son de 6 años (para primaria y media). Teóricamente se inicia el nivel medio con 12 años y su culminación (en caso de no repetir ningún año) es a los 18 años. La capacidad de proyección de ese plazo para la obtención del logro, varía entre los jóvenes. Así como los recursos materiales y simbólicos con que cuentan para sostener esa proyección son muy diferentes. El mínimo logro educativo es anual. (se aprueba o se repite el año[34]), con el corolario que ante la eventualidad de asistir y desempeñarse según las exigencias en el

33 El derecho a las asignaciones familiares (cuyo beneficiario es el jefe de hogar

34 En este caso utilizamos la palabra "repetir" aún a sabiendas de su imprecisión y error conceptual en su uso, tal como está explicado en el manual de indicadores educativos. Para esta población en particular la falta de precisión de la expresión "repetir el año" es paradigmática)

primer semestre del año, - y no en el segundo- no hay posibilidad de aprobación parcial. Las inasistencias son la principal causa de repetición en Educación Media. Por otra parte, al repetir se inicia del mismo punto del que se partió en el año anterior, con un año cumplido más de edad.

"- yo terminé la escuela y empecé el liceo, emocionadísima, dejé a mitad de año en primero, 4 años estuve que empezaba y dejaba, y este año empecé de nuevo el nocturno, pero se me complicaba con la niña..."[35]

El tiempo-calendario que establece el sistema educativo es exigente para una dinámica de proyección del corto plazo, el predominio de la inmediatez y el "vivir al día" o vivir el hoy, que caracteriza a muchos jóvenes en la actualidad, y particularmente a los de contextos más vulnerables. Estas unidades temporales de funcionamiento educativo, no contribuyen a la baja de la deserción en el nivel medio, particularmente. Algunos programas focalizados como aulas comunitarias, definen logros semestrales y no anuales. Independientemente del éxito o de los resultados que puedan obtenerse en dicho programa, la finalidad es la reinserción de los jóvenes en el sistema educativo formal universal, es decir re-colocarlos en la temporalidad institucionalizada.

Por otra parte, la acumulación de años escolares repetidos, está muy presente en estos muchachos/as. En general la diferencia de edad con la edad teórica para el grado en el que están se constituye en un problema, tanto para ellos como para el centro educativo.

-a mi me dijeron, la adscripta del liceo, que no vaya más, porque estoy muy mayor para el liceo, porque tengo 15 años yo y estoy en primero.
-a vos te dijeron que no vayas más?
-si.
-No, le dijeron que después de las vacaciones no vaya más"

Bastante más adelante se insiste:

"- y cuando la adscripta te dijo que no fueras más, vos que pensaste?
- Si le digo a mi madre o no, si me pega o me dice algo
- y de tus compañeros?
- que voy a pensar de mis compañeros si yo soy el más grande de mi clase yo tengo 15 y ellos tienen 12
- y que te pasaba con eso?
- y nada... que son chiquitos, no?[36]

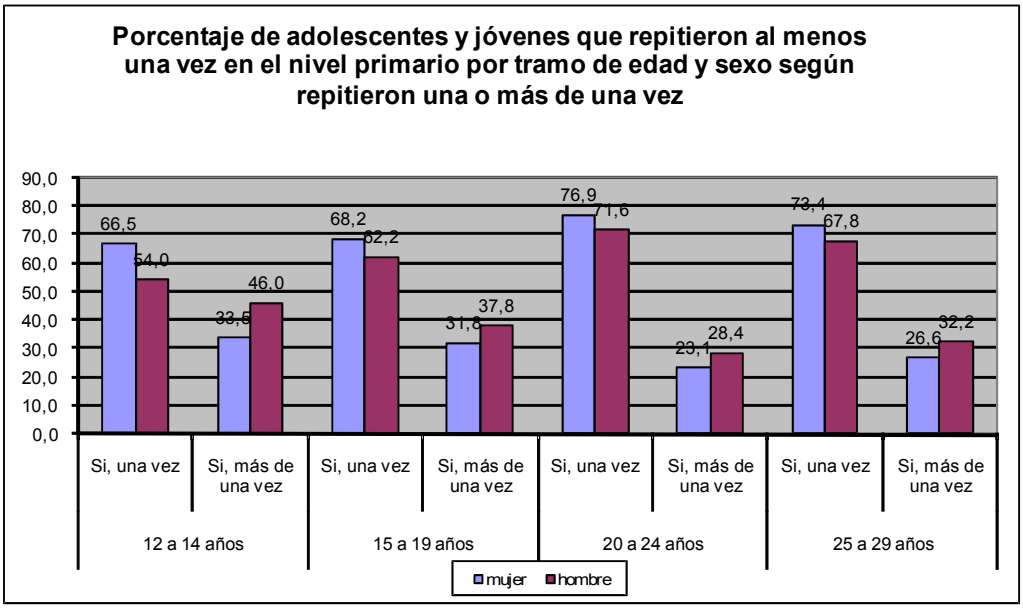
- "Y a vos te gustaría volver?
- (silencio)
- Estás pensando en volver?
- Si, pienso, si. El año que viene pienso ir a estudiar. Pero me gustaría ir al nocturno, no con los gurises chicos. "[37]

35 Fragmento de grupo de discusión mujeres de 15 a 18 años, pobres, de Paysandú, que no estudian ni trabajan (remuneradamente), realizada en el marco del proyecto: "Jóvenes que no estudian ni trabajan" UNICEF-El abrojo- FCS en el 2012.

36 Fragmento de grupo de discusión varones de 15 a 18 años, pobres, de Paysandú, que no estudian ni trabajan (en forma remunerada), realizada en el marco del proyecto: "Jóvenes que no estudian ni trabajan" UNICEF-El abrojo- FCS en el 2012.

37 Entrevista a mujer 16 años, Rivera. en el marco del proyecto: "Jóvenes que no estudian ni trabajan" UNICEF-El abrojo- FCS en el 2012.

La repetición no se distribuye igual entre los jóvenes; los pobres, que provienen de hogares de origen de poco capital educativo repiten al menos un año en la escuela en proporciones más elevadas en términos relativos. Consecuentemente el egreso de primaria se produce con extraedad. Por otra parte, la repetición en la escuela exhibe una tendencia alarmante en el 2008 respecto al 1990: aumenta la proporción de aquellos que repiten más de una vez entre los que repiten. Esto hace que la diferencia de edad sea mayor entre los alumnos de una misma clase, lo que produce incomodidad y refuerza la creencia que el centro educativo "no es mi lugar", favoreciendo la deserción educativa[38].



Fuente: Filardo, 2010:. Datos ENAJ, 2008[39]

El sistema educativo es el agente socializador por excelencia de la temporalidad institucionalizada, con su carácter normalizador y homogeneizante. La secuencia de pasaje de grado se corresponde teóricamente con la edad cronológica. El desfasaje de ello es claramente un desvío, una patología, el signo de un fracaso o de mal desempeño. Las experiencias de repetición (más aún si se acumulan, si se producen en más de una oportunidad) funcionan como una condena al futuro, desde múltiples perspectivas (estigmas, incomodidad por ser distinto -en logros y en edad-, internalización del fracaso, etc.). De todo ello lo que se pretende anotar aquí es que el dispositivo repetición trae consecuencias también en el orden temporal en los siguientes sentidos:

1. la extraedad es signo de fracaso.
2. la extraedad es un desvío a la temporalidad institucional del sistema educativo.

38 También se dificulta el retorno al sistema, al año siguiente en caso de abandono. (ver Filardo, 2013)

39 Esta gráfica, que corresponde a los adolescentes y jóvenes de entre 12 y 29 años que experimentaron haber repetido en la escuela, muestra que los porcentajes de varones que repiten más de una vez se incrementan para los de menor edad: 32% de los que tienen entre 25 y 29 años, 28% entre los que tienen 20 a 24; 38% de los de 15 a 19 y 46% de los de 12 a 14 años. Lo que significa que casi la mitad de los varones encuestados en el 2008 entre 12 y 14 años, que vivieron la experiencia de repetir en Primaria, lo hicieron más de una vez. La tendencia también se verifica en las mujeres pero con incremento menor (pasa del 27% de ente las de 25 a 29 años al 36% entre las de 12 a 14 años)

3. a medida que se avanza en la escolarización la extraedad es una carga más pesada para la continuidad en el sistema. Por ejemplo: si se han acumulado tres años repetidos en todos los niveles educativos, se egresaría de Educación Media con 21 años y no como teóricamente se pretende con 18 años. La moratoria social que acompaña la condición de estudiante de Educación Media, es mucho más difícil de sostener a medida que se incrementa la edad, y esto se enfatiza para aquellos jóvenes que viven situaciones de vulnerabilidad social. La condición de estudiante compite con otros roles (trabajador/a; madre/padre, etc.). En las posiciones sociales de menores capitales (educativo y económico) la postergación de dichos roles es, como hemos visto, menos probable. Por tanto la temporalidad es un factor indisociable de la repetición y a posteriori de la continuidad en el sistema.

En el caso de las mujeres, la desafiliación del sistema educativo es previa a los embarazos y los hijos/as, que se verifica en la mayoría. La maternidad no se cuestiona; la planificación familiar no se considera una alternativa (ni para prevela, ni para evitarla). De hecho, no sólo es lo naturalizado sino también lo deseado. (Pereira, 2012). En algunos discursos incluso se enfatiza en haberlo buscado expresamente. La condición conyugal no es determinante de la decisión de tener hijos en este sector de la población. La vida de estas jóvenes, a posteriori del nacimiento del primer hijo/a gira completamente alrededor del niño/a. Puede establecerse en los primeros años una estructura del tiempo cíclica. Si algunos autores sostienen este tipo de temporalidad en las sociedades agrícolas como determinantes de los ciclos agronómicos (estaciones y ciclos de la producción: preparación de la tierra, siembra, cosecha, etc.) en el caso de estas adolescentes-madres que ni estudian ni trabajan, el tiempo está estructurado en torno a los requerimientos del bebé: hora de alimentación, de sueño, de cuidado, que fluye las 24 horas sin otra rutina ni otra obligación. La centralidad que adquiere los hijos para estas jóvenes no compite con ninguna otra actividad, y aún menos otra actividad institucionalizada, o con tiempos instituidos. En el caso que participen de programas públicos o de ongs para madres adolescentes, se percibe las dificultades para mantener la asistencia y la alta frecuencia con que concurren a las reuniones con sus hijos.

Entrevistas a técnicos y educadores de estos programas revelan que uno de las líneas de intervención es la generación de autonomía de las adolescentes respecto a sus hijos, dado que la dependencia es mutua[40]. Según la información obtenida de este ámbito no siempre operan restricciones en la delegación de las tareas de cuidado, sino que en la mayoría de las veces son las mismas jóvenes quienes deciden no dejar a sus niños, y en consecuencia, no disponer de un tiempo propio, que no esté mediatizado por cumplir el rol de mamá. Por otra parte el recurso de la teta, en cualquier circunstancia y espacio es inmediato, no hay un "tiempo" destinado a la alimentación sino que se utiliza casi indiscriminadamente.

40 En particular el programa de intervención asociado a este proyecto de investigación y llevado adelante por El Abrojo, adaptó parte de su estrategia atendiendo a este asunto, planteándose visitas periódicas y de duración variable, en las casas de las adolescentes para potenciar su participación en los ámbitos colectivos correspondientes al programa.

"- ¿Y la posibilidad de seguir estudiando lo que te gusta?
- Sí, pero se me complica mucho, yo no tendría con quien dejar a Z. (nombre de la hija). A mí me encantaría, este año me iba a poner a estudiar de noche, pero no se queda con nadie...
- ¿Has probado con alguien?
- Si, la dejo en lo de mi madre y me llama enseguida que está llorando. Le cuesta, ni con el padre se queda... pensé que se iba a quedar con el padre. Y eso que no toma tanta teta... toma, pero no tanto.
- Entonces en cuanto a cuidados de la bebe, tenés apoyo...
- Ah sí, la abuela me dice que se la deje si tengo que salir, pero si ella no se queda... yo no me puedo ir así nomás. Porque yo sé que si ella se pasa llorando hasta el cansancio no me va a decir..."[41]

"- Pero a veces va más en uno, es un miedito de uno...¿En el CAIF como la ves?
- En el CAIF está conmigo las dos horas, no le gusta mucho, no se adapta. Está mirando todo el tiempo los niños que hay"[42]

La experiencia sostenida en el tiempo, de estar con el niño/a 24 horas, hace que se incremente a posteriori la incompatibilidad con los tiempos institucionalizados (tanto laborales, productivos o escolares). Es cada vez más difícil para esas adolescentes mantenerse por un periodo prolongado en actividades que requieran no estar con sus hijos o pendientes casi en exclusividad de ellos. Aquellas que incursionan en algunos trabajos, los abandonan casi inmediatamente. La delegación del cuidado de los hijos es por lo general precaria, provisoria, dependiente de circunstancias de otros; que ellas no manejan. Pero sobre todo, ellas mismas no terminan de procesar el ajuste requerido, ni está en el mundo de lo posible que se representan, soluciones de tipo "institucional". La reproducción de esta forma de vida, es naturalizada en primer lugar como trasmisión de experiencia de generaciones anteriores, en segundo lugar propio de la interacción entre pares y en tercer lugar, por debilidad institucional en el sistema de cuidados de carácter público que no alcanza a ser un recurso que efectivamente utilicen, ni aún más, siquiera consideren. La idea de ciclo vuelve a operar, con la llegada del segundo hijo, que desencadena nuevamente el proceso de dependencia materno-infantil, de mamá full time, por periodos que se estiran mucho más que para otras mujeres sujetas a los plazos establecidos legalmente por la licencia maternal.
Tal es esa dinámica (en que la estructura del tiempo adquiere esas características) que termina convirtiéndose en sí misma en una limitación para ajustarse a los tiempos productivos e institucionales, con tal intensidad que opera una suerte de autoexclusión de estos circuitos. En línea con el planteo proveniente de los estudios de las relaciones de género o feministas, la perspectiva temporal alimenta también a los mecanismos de reproducción de desigualdad entre géneros, dado la estructura de estratificación de los tiempos sociales de estas madres-adolescentes pobres. En el horizonte temporal de corto plazo de estas mujeres, la familia constituye el casi exclusivo ámbito de proyección, y así la perpetuación de la vulnerabilidad propia y del núcleo familiar, por la limitación de

41 Fragmento de entrevista a una mujer de 17 años de Montevideo, residente en un barrio popular, pobre y que no estudia ni trabaja, realizada en el marco del proyecto: "Jóvenes que no estudian ni trabajan" UNICEF-El abrojo- FCS en el 2012.

42 Fragmento de grupo de discusión mujeres de 15 a 18 años, pobres, que no estudian ni trabajan (remuneradamente), realizada en el marco del proyecto: "Jóvenes que no estudian ni trabajan" UNICEF-El abrojo- FCS en el 2012.

la disponibilidad de recursos de generación de ingresos que ellas mismas constituyen.
Por otra parte, de los discursos de aquellas que tienen pareja, se desprende que éstas son férreas defensoras de la división sexual del trabajo, también. El modelo tradicional de género, que atribuye el trabajo doméstico y de cuidado a las mujeres, es sostenido por las madres-adolescentes y sus parejas, si existen. Se narran algunas anécdotas con episodios de violencia frente a celos, o interpretaciones de desvíos a lo que los varones consideran lo esperable de la conducta de sus mujeres, que constituye a su vez otro elemento a tener en cuenta para las acciones de intervención sobre esta población.

Estratificación y jerarquización de tipos de "tiempos".

Lewis y Weigart (1990) aportan una mirada diferente de los "tiempos sociales", que a diferencia de lo que significa para Newtony, en estos autores remite a cuatro "niveles": el tiempo individual (de cada quien), el tiempo de interacción, el institucional u organizacional y por último el sociocultural.

"Consequently, we treat the individual, group and cultural level as the most common divisions represented in existing theories of social structure, and we use this tripartite division as the point of departure for the development of a typology of social times. That is, we show that each of these levels has its own form of social-time: at the individual. 'self time'; at the group level, 'interaction time' for informal interactions and 'institutional time' for bureaucracies and other formal organizations; and at the broad, societal-cultural level, 'cyclic-time' (the day, week, season) which cuts across the entire society" (Lewis & Weigart, 1990: 79)

Esta distinción entre diferentes niveles de tiempos sociales permite a los autores desarrollar una teoría sobre la estratificación y la jerarquización. El requerimiento de la sincronización de los diferentes tiempos sociales, exige un sistema de criterios para el ajuste en caso de conflicto, contradicción o tensión entre ellos, particularmente con el aumento de la complejidad de las sociedades contemporáneas y la experiencia de la "escasez de tiempo". Es así que se introduce la noción de jerarquías o estratificación de los tiempos sociales. Según estos autores "as the scarcity of a resource increases, its value increases, thus intensifying competition to acquire it. This competition for time assures that, given the basically fixed quantity of clock time available, any reallocation of clock-time for one social-time (self time, interaction time, organization time) necessarily requires, as argued, adjustments of clock-time allotted among other social times. The competition among social-times is, therefore, a nearly zero-sum game. Because of this increased demand on clock-time and its limited supply, the only solution to the issue has been the development of a stratification of social times". *(Lewis & Weigart, 1990: 79).* Postulan así, que la jerarquía entre los diferentes tiempos sociales es la siguiente: tiempo cíclico, tiempo institucional u organizacional, tiempo de interacción y por último tiempo individual.

Esto explicaría por ejemplo, regulaciones según los criterios de jerarquía entre tiempos, y que en situaciones de conflicto se compriman los tiempos de interacción y o lo tiempos individuales frente a los tiempos organizacionales o institucionales. Es relativamente sencillo encontrar evidencias de ello: los tiempos productivos o los tiempos de trabajo se priorizan frente a los tiempos personales, y aún los de interacción;

vale decir que frente a conflictos los tiempos productivos permanecen fijos regulándose los otros en la jerarquía expuesta. Los tiempos de interacción familiar quedan así determinados por el excedente del tiempo de reloj del tiempo productivo, por ejemplo. La prioridad es cumplir el tiempo de trabajo, frente al tiempo de interacción con familiares o los amigos.

A pesar de lo sugerente del planteo, los autores no incorporan la perspectiva de género. Afirmar que la estratificación de los tiempos sociales es diferencial según sexo, en los modelos tradicionales de género, es casi obvio hoy, a la luz de la evidencia que proviene de numerosos estudios. Sin duda, potencia el argumento de cómo opera la estratificación o la jerarquización de los diferentes tiempos sociales para varones y mujeres, y como esta jerarquización diferente, y en consecuencia es factor de desigualdad. Esta teoría, aunque mira desde un ángulo distinto, es muy consistente con las formulaciones del "techo de cristal", o de los presupuestos sobre los que se basan los estudios del uso del tiempo.

En líneas generales la teoría feminista sostiene que los modelos tradicionales de género se basan en la división sexual del trabajo: otorga al varón el mandato del trabajo remunerado, y el espacio público por excelencia, respondiendo al mandato de proveedor (bread-winner); a las mujeres corresponde el trabajo no remunerado (doméstico y de cuidado) confinándolas así al espacio privado. Este planteo converge con una estratificación o jerarquización diferenciada de los tiempos sociales según género en el modelo tradicional. Para las mujeres la red de criterios para regular la escasez de tiempo privilegia el tiempo de interacción con la familia (particularmente con los hijos, o quienes tengan que ser "cuidados"[43]) frente a actividades organizacionales e incluso frente a los tiempos individuales. Esto ocurre tanto si la organización remite al trabajo productivo, como a actividades políticas o sociales. El desarrollo de la teoría feminista sobre los procesos y mecanismos directos e indirectos que conducen a la exclusión de la mujer en estos ámbitos (techo de cristal) tiene mucho que ver con las diferencias en el uso del tiempo de mujeres y varones, que es consistente con el sistema de jerarquización diferencial de los tiempos por sexo. Por otra parte, bajo la hipótesis de modelos tradicionales de género, la jerarquía de los tiempos sociales de los varones mantiene la postulada por Lewis & Weigart.

A pesar de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y el incremento en las tasas de ocupación femenina, se mantiene de hecho la doble o triple jornada laboral, que hace que la tensiones entre los tiempos sociales de las mujeres sea efectivamente mucho más compleja que en el caso de los varones y siguiendo con los aportes de Lewis y Weigart la "escasez del tiempo femenino" sea más evidente que en el caso de los varones.

No obstante ello, es innegable también que las diferencias que podemos encontrar en estas tensiones se incrementan "entre" las mujeres. Antecedentes desde la mirada de las transiciones a la adultez marcan procesos muy disímiles según nivel educativo alcanzado (que a su vez tiene alta correlación con posición económica en la estructura social[44]), y una de las constataciones más relevantes a este respecto es en torno a la

43 que en realidad es "trabajo no remunerado".

44 altos coeficientes de correlación entre nivel educativo alcanzado por los jóvenes (12 a 29 años en la

intensidad que adquiere el evento "primer empleo estable" a los 29 años.

Fuente: ENJ 1990 y ENAJ 2008. en Filardo (2011)
Nota: Primer empleo de 3 meses o más de duración.

En el 2008, el 17% de las mujeres cuyo nivel educativo alcanzado llegaba hasta Primaria, no había experimentado aún un trabajo de más de tres meses de duración a los 29 años; en cambio, la intensidad era plena para aquellas con nivel educativo medio o superior (el 100% lo había experimentado a esa edad). Sumado a las diferencias en los calendarios de entrada a la vida reproductiva que se verifica entre las mujeres según nivel educativo alcanzado, - las que alcanzan sólo hasta primaria tienen su primer hijo a menor edad) se hace evidente que los roles de género internalizados y practicados acusan diferencias sustantivas para una misma cohorte de nacidas según los logros educativos obtenidos. Lo que sostiene que las estructuras de estratificación temporal también se diferencian notoriamente entre las mujeres jóvenes. Por su parte las mujeres jóvenes universitarias manifiestan calendarios en los eventos ingreso a la vida reproductiva e ingreso al mercado laboral similares a los de sus coetáneos varones en mayor medida que las de menor nivel educativo alcanzado. La división sexual del trabajo y los roles de género por tanto se diferencian notoriamente según los niveles educativos alcanzados.

Lo anterior acusa una fragmentación al interior de la generación de los jóvenes, no sólo "entre" generaciones. Para los jóvenes de hoy existen diferentes posiciones en la estructura social, que se atan a matrices culturales cada vez más distantes, formas de ser y estar en el mundo, estilos de vida y semióticas temporales (en consecuencia proyectos de futuro) cada vez más disímiles.

ENAJ) con tercil de ingreso mensual del hogar.

Perspectivas temporales y poder

Uno de los elementos que definen las perspectivas temporales es la orientación respecto al pasado, presente y futuro. Los sectores populares se caracterizan por perspectivas temporales de corto plazo, ancladas al presente. Se vive el hoy. No hay lógica de postergación de la gratificación. La temporalidad institucional del sistema educativo, se perfila como de orientación al futuro. Requiere "invertir tiempo" en formarse para que rinda en un futuro más o menos lejano. Sin embargo, la capacidad de invertir tiempo tampoco se distribuye homogéneamente.

En el caso de la población que se ha tomado de referencia (jóvenes pobres que ni estudian ni trabajan), se muestra con claridad como la orientación se restringe al presente, con mínimas referencias al porvenir, completa ausencia de planificación, sin la estrategia de que invertir tiempo hoy sea necesario para un beneficio (eventual) "futuro". Aún más sería relevante indagar sobre las condiciones materiales "potenciales" con que cuentan estos jóvenes clasificados como NINI, de hogares pobres, para invertir tiempo en "posibilidades", de seguirse la distinción que realiza Bourdieu en su estudio sobre las perspectivas temporales en Kabilia.

"The experienced of "forthcoming", understood as the horizon of the perceived present, is essentially different from the future as an abstract series of interchangeable, mutually exclusive possibilities. Pre-perceptive anticipation, the apprehension of potentialities inherent in the observed "given", embedded in a perceptive consciousness which operates in terms of beliefs, contrast with the project.(...) The 'fothcoming" is perceived in the same manner as the actual present to which it is tied by an organic unity. Potentialities, as distinct from possibilities, are not apprehended as arising from an infinite number of possibilities equally able to come about or not, but as being incapable of not coming about, since, as they are grasped, they are just as much present as the actual present. directly perceived. While adherence to the "data", the consciousness, which sees potentialities as "forthcoming" is involved in a universe strewn with challenges, with urgency and threats in the world of perception itself and not that of fancy. (Bourdieu, 1990: 225)

La posición en el espacio social es el sustrato sobre el que operan las perspectivas temporales, que tal y en la medida en que definen el futuro de manera diferente, los "posibles" también son de naturaleza distinta. Obviar estas diferencias conduce a miopía en el diseño de políticas públicas y a *errores de cálculo* de los resultados que podrán obtenerse de las intervenciones que se realicen en diferentes ámbitos, en particular, en el sistema educativo.

"In the same way, the passage from traditionalist conception of work to a calculating and predictive attitude requires that the individual perceive himself as confronted by nature, as if in conflict with it; but this conversion itself presupposes the end of submission to the "given" which imposes tasks of conservation rather than transformation, man must project a future with reference to which he judges the present. The will to transform the world by work appears at the same time as the postulation of a future which can be planned. It can arise only through transformation of the will and a mutation of the attitude towards the world and towards time.

Thus everything holds together; in traditionalist attitude, submission to the present

"datum", social or natural, the goal of a "forthcoming" inherent in the present and anticipated according to models furnished by the past, distrust of the abstract future and possibilities; in the predictive attitude, the refusal to accept the present state of things, political or natural, the wish to fashion the present in the image of a projected future and to overcome the uncertainties of the future by calculated forecast. ***Each of these attitudes towards the world and time is the implicit bases of behavior patterns, even the simplest ones, and the different forms which each take according to its scope are all indissociably bound together"[45]. (Bourdieu, 1990:237)***

Sin ser el único mecanismo, la temporalidad institucional del sistema educativo constituye uno de los factores de reproducción del status quo y de exclusión para quienes no se adapten a ella. La cuestión central es cuales son las condiciones materiales (objetivas podría decirse) que favorecen la (in)capacidad de ajuste a esa temporalidad; para decirlo de otra forma: ¿la capacidad de ajuste de los individuos a la temporalidad del sistema educativo es sistemáticamente desigual según posiciones sociales o se distribuye aleatoriamente? En el caso que sea la primera, el sistema educativo es productor/reproductor de desigualdad social.

"Differences in time perspective do not always hinder the integration of a social system; under certain circumstances they may contribute to its maintenance and adaption. For example, although the dominant American culture emphasizes an optimistic orientation toward the future and values success through the clever manipulation of present resources in the interest of planning for future mobility, departures from this perspective in the lower class may serve to maintain a system of class differentiation. If members of the lower class discount the future to some extent, if rather than adopting middle class styles of postponement of gratification they engage in consummatory behavior in some respects (Davis, 1946; Ginzberg, 1948, Zweig, 1952; Leshan, 1952) this may serve as a brake upon competition for upper-status positions and thus perpetuate the existing allocation of power and resources between various strata (Hyman, 1953; Sneider and Lysgaard, 1953)" (Coser & Coser, 1990: 194)

Notas finales

Existe abundante evidencia empírica sobre la existencia de diferentes temporalidades entre los jóvenes del Uruguay. El análisis estadístico muestra las grandes distancias que se registran en los calendarios de algunos eventos claves que tienen impacto en las trayectorias vitales según el nivel educativo alcanzado. Si bien esta descripción es relevante en sí misma, permite a su vez dar cuenta de distancias en los modelos culturales, universos simbólicos y estructuras cognitivas entre quienes tienen las mismas edades cronológicas. Existen brechas importantes en las condiciones materiales de vida de los jóvenes, en sus formas de ser y estar en el mundo; pero también en cómo significan el "hoy" y especialmente como significan "el mañana". Para dar cuenta de los sentidos que le otorgan al futuro jóvenes que se ubican en posiciones sociales diferentes, se han utilizado como fuentes diversos estudios cualitativos recientemente realizados en el país que dan cuenta de esta dimensión.

45 Las negritas no están en el original.

Las perspectivas temporales de los y las jóvenes, que son diversas, en algunos casos no se conjugan satisfactoriamente con los requirimientos institucionales, en particular, tal como se ha desarrollado, con el sistema educativo. Uno de los desafíos que se plantean a la universalización de la Educación Media, remiten a la consideración del ajuste de los tiempos institucionales y las temporalidades juveniles. Sin embargo, ello ha sido escasamente considerado en las políticas educativas. El estudio de las perspectivas del tiempo en los jóvenes, coloca en forma automática la necesidad de una mirada integradora de múltiples dimensiones, siendo indispensable considerar simultáneamente diversos espacios de vida de los jóvenes que cuestiona cualquier propuesta sectorial. Significa que, como corolario de lo anterior, difícilmente se pueda intervenir en los resultados educativos eficazmente, sólo con políticas educativas sectorializadas. La trayectoria educativa se inscribe en la vida de los sujetos, no puede escindirse de otras (laboral, familiar, reproductiva, etc.) con las que se vincula estrechamente. Todas estas trayectorias a su vez, están indisolublemente ligadas a la perspectiva temporal del sujeto.

La forma de conceptualizar el futuro, determina las perspectivas temporales de los sujetos. Bourdieu (1990) distingue dos perspectivas[46]: una que mira el porvenir en referencia inmediata y concreta al presente y el pasado (lo "dado", lo conocido, lo que puede anticiparse con certeza, lo que no puede evitarse) y otra que se define por la capacidad de proyectar, de planificar y de plantearse metas y estrategias para lograrlas en un horizonte temporal más o menos lejano. La diferencia radical entre ambas es que se define como lo "posible". Este es el aspecto clave: ¿Cuales son las "condiciones de posibilidad" de los y las jóvenes que se ubican en diferentes posiciones de la estructura social? ¿La igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo, implica para todos "posibles" equitativos? Antes que eso, incluso, el presupuesto básico, el requerimiento mínimo, para el cumplimiento de los años de educación formal obligatoria es "invertir tiempo". ¿Están todos los y las jóvenes en iguales condiciones de realizar esta inversión, aún sin importar en principio la rentabilidad de la misma a largo plazo?

El tiempo como construcción, sirve a la regulación social; por eso también es eventualmente un instrumento de poder. El "control del tiempo" es un estrategia individual en la vida cotidiana (adelantarse unos a otros, en determinados ámbitos), pero también es un mecanismo en extremo poderoso a escala social, en primer lugar porque como en ningún otro orden el tiempo lineal y cuantitativo ha logrado naturalizarse sin cuestionamiento alguno. En segundo lugar porque mediante los tiempos instituidos como hegemónicos y únicos, excluyen de los mecanismos de integración social más básicos (educación y trabajo) a quienes no logren adaptarse a ellos, reproduciendo un "orden de cosas", y perpetuando desigualdades. No se contempla ninguna temporalidad diferente a la hegemónica (que se naturaliza, y por tanto es la única que cuenta) siendo un desvío cualquier alternativa[47]. Los discursos de los y las adolescentes de la investigación "Jóvenes que no estudian ni trabajan" que se han seleccionado aquí

46 Llama a la primera "concepción tradicionalista" y a la segunda " Actitud calculadora y predictiva" (Bourdieu, 1990:237)

47 Esto punto se inscribe en un serio debate epistemológico, que apenas se ha mencionado en el trabajo.

ilustran sobre las tensiones que enfrentan las temporalidades de la institución educativa y sus propias perspectivas temporales.

Se ha enfatizado en las relaciones de género y las temporalidades, desde un vector analítico que avanza ´sobre la propuesta de Lewis y Weigart (1990) sobre la estratificación y la jerarquización de los tiempos sociales. En línea con algunas formulaciones feministas, se muestra como desde los modelos tradicionales de género, se establecen diferencias en el ordenamiento jerárquico de tiempos sociales, para varones y mujeres. También se perciben las diferencias "entre" las mujeres, según las diferentes posiciones en la estructura social que ocupen. Las perspectivas temporales mediatizan también en este sentido, desigualdades.

Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio. Infancia e historia. 4ta Edición. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires, 2007.

Bauman, Zygmunt Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000

Bourdieu, Pierre Le sens practique. Les editions de minuit. Paris, 1980

Bourdieu, Pierre La juventud no es más que una palabra, en SOCIOLOGÍA Y CULTURA, Grijalbo / Conaculta. Colección Los Noventa, México, 1990

Bach, Harry,. A sense of time. Temporalty and historicity in sociological inquiry. In time & society. 2000. Sage, London. Vol. 9 (2/3): 187 – 204

Cardeillac, Joaquín. Sobre las tecnologías de reproducción asistida y la desnaturalización de la reproducción social. Informe de Beca de Iniciación a la investigación. CSIC. DS-FCS. 2007.

Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe; Medrano, Carlos. Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Ediciones CIDPA, Chile, 2007.

Elías, Norbert Sobre el tiempo FCE, Madrid,1989

Featherstone, Mike; Lash, Scott; Robertson, Roland. Global modernities. Sage Publications. London, 1995.

Filardo, V & Mancebo; M.E. Universalizar la Educación Media en el URuguay: Ausencias, tensiones y desafíos. Art 2 CSIC. Montevideo(En prensa) 2013.

Filardo, V.(coord) et al Usos y apropiaciones de los espacios públicos de Montevideo y clases de edad". Informe de investigación CSIC- FCS, Montevideo, 2007

Filardo, Verónica. (coord) et al Subculturas juveniles. FCS, 2008

Filardo, Verónica. Debate acerca de centralidad de los clásicos. Trabajo inédito. Universidad de Granada. 2003.

Filardo, Verónica. Temporalidades juveniles en El Uruguay de la Sociología V. 2009

Filardo, V. Aguiar, S. El juego urbano. Informe final del proyecto CSIC 2009

Filardo, Verónica. Transiciones a la adultez y educación. Cuaderno N° 5 UNFPA, 2010

Filardo, Verónica. Cambios y permanencias en los y las jóvenes en el Uruguay (1990-2008) Ediciones del SIJ,México 2012 (en prensa)

Fitoussi, Jean-Paul; Rosanvallon, Pierre. La nueva Era de las desigualdades. Ediciones Manantial. Argentina, 1997.

Giacaglia, Miria; Méndez, María Laura. Cultura y crisis. La utopía como alternativa. Universidad Nacional de Entre Ríos, 2000.

Gumbrecht, Hans Ulrich. How is our future congtignet? Readin Luhmann against Luhmann. Theory, culture & society. 2001 Sage, London. Vol. 18 (1): 49 - 58

Hassan. Network time and the new knowledge epoch. Time & society. Vol. 12 (2/3): 224 – 240.

Krauskopf, D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En Balardini, S. la participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. Grupo de trabajao Juventud, CLACSO 2000. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf

Lasén Díaz, A. A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles. CIS. Siglo XXI,

Madrid 2000
Luhmann, Niklas El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna. En Ramos Torre, R. Tiempo y Sociedad CIS. Madrid, 1992
Maffesoli, Michel El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas. Editions Denöel, Paris 2000.
Margulis, M. La juventud es más que una palabra. Biblos, Buenos Aires. 1996
Margulis, Mario; y otros. Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires. Editorial Biblos, 2003.
Martín Criado, E. Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud. Editorial ITSMO, Madrid.1998
Mills, Melinda. Providing space for time. The impact of temporality on life course research. In time & society. 2000 sage, London. Vol. 9 (1): 91-127
Nowotny, C. Time structuring and time Measurement: on the interrelation between timekeepers and social time" en Frase, J y N. Lawrence, N (comps). The study of time Vol OO New York, Spinger Verlag 1975 pp 325-342. Reeditado como selección en Ramos Torre (1992) Tiempo y Sociedad CIS. España
Pereira, Javier "Entre prevenir y apoyar: opciones para el diseño de políticas y programas en el campo de la parentalidad adolescente". Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay. RECSO 3. Vol 3 Año 3. Montevideo, 2012
Ramos Torre , R. Tiempo y Sociedad CIS. España. 1992
Ritzer, George. Teoría sociológica moderna. Mc Graw Hill. Madrid, 2002.
Rovaletti, María Lucrecia (Editora) Temporalidad, el problema del tiempo en el pensamiento actual. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1998
Sorokin, P.; Merton, R. "Social time: a methodological and functional analysis" en Hassard, J. The sociology of time Macmillan Hong Kong.
Strauss y Corbin Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. CONTUS editorial Universidad de Antoquia. Bogotá Colombia 2002
Valencia García, Guadalupe Transdisciplina y fronteras interdisciplinarias. Una aproximación a y fronteras interdisciplinarias. Una aproximación a las encrucijadas teóricas del tiempo social. 2001 : www.orusint.org/docs/valenciaguada.pdf
Valencia García, Guadalupe El tiempo social: una dimensión fundante Ponencia ALAS Concepción – Chile (1999)
Vicente Navarro, Eduardo la sociología del tiempo de Norbert Elías A parte Rei Revista de Filosofía 42 Nov. 2005
Vicente Navarro, Eduardo. El tiempo a través del tiempo. Athenea Digital. Primavera 2006. Número 9: 1 – 18

Facultad de
Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY