

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

# **Tiempos sociales en cuestión: sentidos heterogéneos en una comunidad de vida y trabajo.**

Anaïs Roig.

Cita:

Anaïs Roig (2015). *Tiempos sociales en cuestión: sentidos heterogéneos en una comunidad de vida y trabajo*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/179>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **Tiempos sociales en cuestión: sentidos heterogéneos en una comunidad de vida y trabajo.**

Anaïs Roig (SEP-TeSA, IDAES-UNSAM)

anaisroig@gmail.com

Esta ponencia se inscribe en mi trabajo de investigación con menores judicializados en un hogar-granja de la provincia de Buenos Aires referido a la configuración de sus proyecciones o imágenes de futuro. En este marco, propongo presentar resultados parciales en torno a las *temporalidades singulares* que relevé en la cotidianidad del hogar. Una de las particularidades de este hogar es la de ser a la vez una comunidad de vida y de trabajo. Es esta condición la que nos incita a problematizar el carácter dicotómico de conceptos tales como tiempo de trabajo y tiempo libre, tiempo público y tiempo privado. Buscaremos dar cuenta, así, de los sentidos heterogéneos que revisten estos tiempos desde el punto de vista de la dirección de esta institución. El análisis de estas temporalidades, entretejidas en relatos de pasado y futuro, nos permitirá develar los valores y normas que atraviesan este modo de sociabilidad, así como las prácticas e interacciones que constituyen la experiencia cotidiana de los actores.

**PALABRAS CLAVES:** TIEMPOS – JÓVENES – INSTITUCIÓN – JUDICIALIZACIÓN – FORMACIÓN

*Una aproximación a los tiempos sociales: tiempo de trabajo-tiempo libre; tiempo público-tiempo privado.*

La interrogación sobre qué es el tiempo y su vinculación con el ser humano ha sido una pregunta que atravesó la historia del pensamiento social desde la Grecia Antigua. A la vez que el tiempo se nos escapa, se nos presenta como inasequible e independiente a nuestra voluntad, también nos empeñamos en querer definirlo y controlarlo. Sentimos que el “tiempo pasa”, que “el tiempo no se puede parar”, que “no tenemos tiempo”, lo objetivamos identificando signos en nuestros cuerpos, estableciendo edades, asociándolo a procesos biológicos. El tiempo es, también, conciencia e historia, estructura las subjetividades y funciona como es horizonte de expectativa, y todavía es lingüísticamente constituido. En suma, la diversidad de las expresiones comunes y de reflexiones filosóficas sobre el tiempo da cuenta de la pluralidad de sus representaciones y de la dificultad que comporta un objeto que se resiste a definiciones cerradas y fijas.

Desde las ciencias sociales, el problema del tiempo se desplaza de la pregunta por su *ser* hacia una por los modos culturales de construirlo (Carbonell Camós, 2004), y las formas en que la relación al tiempo revela la organización normativa de la sociedad, a la vez que la constituye (Sue, 1993). A partir de la revolución industrial, el “*trabajo-tiempo*” se erige como eje organizador de la temporalidad cotidiana de sociedades diferenciadas, ocupando así una centralidad antes reservada al *tiempo religioso*. La automatización de los procesos de producción, las transformaciones de la organización del trabajo y sus subsecuentes exigencias de eficiencia en la era industrial performan la determinada concepción del tiempo cronometrado y disciplinante dentro de las fábricas, tal como lo describía Benjamin Coriat en su paradigmático libro: *El taller y el cronometro* (1982), por citar tan solo un ejemplo. Norbert Elias afirmará incluso que en la sociedades complejas y urbanizadas “la omnipresente conciencia del tiempo” por parte de sus miembros integra su modelo social y la estructura social de su personalidad. El tiempo opera como “un regulador de la sensibilidad y la conducta humana y del desarrollo de las coacciones civilizatorias” (Elias, 1989: 160).

Ahora bien, si el advenimiento de la sociedad salarial instala una dicotomía entre tiempo de trabajo y tiempo libre, con la crisis del régimen de acumulación fordista en la década del 1970, el fin de los grandes relatos y el ascenso de la sociedad de riesgo y de incertidumbre, la cuestión temporal volverá a cobrar actualidad como problemática sociológica. La centralidad del *trabajo-tiempo* en la organización social será, ahora, repensada.<sup>1</sup> Paralelamente, la institucionalización del tiempo libre mediante los derechos de los trabajadores, la masificación de la industria cultural y del ocio, llevan a algunos pensadores a postular el tiempo de ocio como temporalidad dominante en las sociedades modernas. (Sue, 1994).

Otra dicotomía característica de la modernidad cuando se la piensa en relación a sus tiempos sociales, es la de tiempo privado y público. Elias, con su inspiradora obra sobre el *proceso de civilización en Occidente* (1973), reconstruyó la socio y psicogénesis de la “intimidad”, a partir del siglo XVI, la privatización de ciertas actividades y espacios antes no segregados, y la subyacente individuación que generó dicho proceso civilizatorio. Otro figura exponente destacable del pensamiento social que reflexionó sobre de la transición hacia la configuración de

---

<sup>1</sup> Los debates sobre el “fin del trabajo” evidencian estas discusiones tal como las reseñó Julio Neffa, en *El trabajo humano* (2003).

un espacio-tiempo privado en Europa, es Philippe Ariès (1973). Él señala la ausencia de separación de un tiempo doméstico, privado, reservado exclusivamente a los miembros de una “familia”, durante la Edad Media. Será a partir del proceso de industrialización y en función de la emergencia entre tiempo de trabajo y tiempo libre que derivará la distinción entre esfera pública y privada mediante la reglamentación y segregación de sus respectivos tiempos. Si bien se percibe la afinidad entre las dos duplas de conceptos mencionadas, la oposición tiempo público y privado de vida describe situaciones y escenas sociales diferentes a las de la distinción tiempo de trabajo y tiempo libre (Tabboni, 2006). Tal como lo marca Simonetta Tabboni, “el respeto de la *privacy* otorga al individuo el derecho de permanecer inaccesible durante cierta cantidad de tiempo de su día, que, muy a menudo engloba el tiempo de trabajo”<sup>2</sup> (Ibíd.: 104).

En la línea de estas discusiones aun sin saldar, surge nuestro interés por interrogar de qué modo se articulan tiempo de trabajo y tiempo libre, por un lado, y tiempo privado y público, por otro, en una comunidad particular: un hogar-granja de menores judicializados en la zona rural de la provincia de Buenos Aires.

Esta institución inició su trabajo hace veinte años para hacer frente, en palabras de sus fundadores, a la “*niñez y juventud en riesgo social*”. Recibe varones menores judicializados, por lo general, provenientes de sectores populares de diversas localidades del Gran Buenos Aires.

Asimismo, proponemos dar cuenta en esta ponencia de algunas temporalidades centrales de esta comunidad que nos invitan a problematizar el carácter dicotómico de los conceptos mencionados más arriba. Recuperando la perspectiva de Georges Gurvith, según la cual “toda práctica social produce su propio tiempo social” (Sue, 1993), la idea es que las actividades que constituyen los diferentes tiempos de la fundación, así como los sentidos asociados a estos, confunden en la práctica delimitaciones conceptuales que aparecen estancas en la teoría. Este desarrollo atiende solo una parte de una inquietud investigativa más amplia referida a la articulación entre cultura institucional y modos de proyección a futuro de los jóvenes de este hogar. Mi trabajo de campo se desarrolló en el transcurso del año 2013 con algunas intermitencias, me focalicé principalmente en el espacio delimitado que configura la fundación. Como método de investigación recurrí a la observación participante y entrevistas semi-dirigidas.

---

<sup>2</sup> Las citas de textos referenciados en lengua extranjera son de mi traducción.

Atendiendo al propósito enunciado, realizaremos, en primer lugar, un recorrido breve por la historia de esta fundación de manera a dar un *aperçu* de las especificidades de este hogar. Describiremos así, los modos de organización temporal de las diversas actividades del hogar. Esto nos llevará a reconstruir una anécdota relatada por la dirección de la fundación que parece reveladora del modo en que se inviste por una translación metonímica el tiempo de actividad en un tiempo de aprendizaje. Por fin, atenderemos a la diferenciación entre tiempo público y privado, poniéndolo en perspectiva con las características típico ideales de una institución total.

### ***La fundación: una comunidad de vida y trabajo con temporalidades específicas***

La fundación fue creada y es sostenida por una pareja de porteños entrada en su septuagésima década, Amalia y Héctor.<sup>3</sup> Ellos cuentan haber dejado la gran urbe en los alrededores del año 1991, para empezar a constituir esta singular “*familia*”,<sup>4</sup> tal como la denominan. Esta decisión nace a raíz de una experiencia muy personal particularmente de Amalia: la enfermedad de su hermano, su duelo, un encuentro en una sala de hospital con una mujer signada por la muerte, una promesa y la adopción de sus hijos. De entonces en adelante, primero bajo la modalidad de la adopción, luego bajo el estatuto jurídico de “hogar convivencial”, Amalia y Héctor reciben niños y adolescentes judicializados en el hogar. Previo a la creación del hogar, conformaban una pareja de “*emprendedores exitosos*” cuyo tiempo estaba monopolizado por la actividad en la fábrica de muebles de oficina de su propiedad. Él, carpintero de oficio, ella, decoradora de interiores de formación, pero vendedora de *metier*.

Durante el periodo en que realicé mi trabajo de campo, vivían 13 niños y adolescentes en el hogar.<sup>5</sup> El menor de ellos tenía 8 años, y vivía junto con sus dos hermanos allí. En lo que concierne a los mayores, dos de ellos cumplieron ya la mayoría de edad, pero aun así siguen viviendo en la fundación. Otros dos, tienen 17 años, y de hecho, la cercanía a los 18 comienza a

---

<sup>3</sup> Se usarán en esta ponencia nombres ficticios al efecto de respetar la privacidad y la confianza que los miembros de esta comunidad han depositado en mí.

<sup>4</sup> Las palabras entrecomilladas y en cursiva corresponden al discurso de los actores.

<sup>5</sup> El número de menores que reside en el hogar sufre variaciones en función de los egresos y nuevos llegados. En línea general, el egreso puede darse por el cumplimiento de la mayoría de edad o por un pedido de traslado por parte de la institución. Otros casos, menos frecuentes, se deben a un acuerdo entre el menor –y por voluntad de este último–, el hogar y el juzgado de menores de que éste primero pueda egresar antes de los 18 años. No obstante, podemos estimar que el número de niños y adolescentes que residen en la fundación no supera 15 integrantes.

generarles muchas expectativas y temores expresados de un modo diferente para cada joven. El resto se ubica en la franja de edad entre los 12 a 16 años de edad. Muchos de los que egresaron siguen manteniendo relaciones afectivas y/o profesionales con Héctor y Amalia, aun cuando dicha continuidad relacional no transcurre siempre sin conflictos. El hogar recibe mayormente menores judicializados con causas que, en el lenguaje jurídico, se denominan asistenciales (por lo general, abusos sexuales intrafamiliares, situación de abandono o de calle). Según mi registro, los niños y adolescentes del hogar provienen principalmente de sectores populares de la provincia de Buenos Aires, muchos de ellos de los servicios zonales de los partidos de San Martín, San Fernando y de San Isidro. De igual manera, son pocos los que, actualmente, llegan por primera vez a un hogar, casi todos ya tuvieron experiencias previas en otros hogares o llegan de hogares o casas de tránsito.<sup>6</sup>

A lo largo de la historia de esta fundación, se emprendió la elaboración de una huerta orgánica realizada en base a un *proyecto* de granja integral autosuficiente. Hace diez años, se decidió inaugurar un restaurante gourmet que desde su apertura se desarrolla en función de lo que se suele rotular “*cocina consciente*”<sup>7</sup>. En un primer tiempo, la huerta era para consumo doméstico. Su ampliación responde, según la dirección de esta institución, a un evento fortuito: la visita de un agrónomo al hogar quien le hace entrega de un proyecto de una “*granja integral autosuficiente*” realizado en Colombia por un sacerdote y dirigido a campesinos. En lo que concierne el restaurante, se busca abastecerlo, en la medida de lo posible, de la producción de la huerta y de la granja (cría de aves, conejos, cerdos) de las que disponen en la fundación. A su vez, el restaurante representa la mayor parte de sus ingresos aunque ésta también cuenta con tres cabañas para el turismo que, por lo general, están ocupadas los fines de semanas o durante vacaciones.

Asimismo, podemos advertir que la fundación conforma una institución peculiar, pues además de funcionar como hogar de menores judicializados, presenta una dimensión productiva de relevancia en la integralidad del proyecto, tanto en lo que atañe a la producción agrícola orgánica,

---

<sup>6</sup> Hogares destinados a recibir temporariamente menores a la espera de ser ubicados en otros hogares o en familias de adopción.

<sup>7</sup> La fundación está situada en un pueblo rural de no más de 500 habitantes, próxima a la ciudad de Luján, que en los últimos años y en parte gracias a la influencia de la fundación, se ha desarrollado como un polo gastronómico reconocido en la región.

como en lo que concierne a la actividad del restaurante y la de las cabañas turísticas. En suma, la fundación constituye, una comunidad de vida a la vez que de trabajo.

En la “*funda*”, tal como le dicen sus miembros, la vida de los “*chicos*” del hogar está rutinizada por dos grandes factores. En primer lugar, por la vida escolar y extra curricular de los chicos. Todos van a la escuela primaria o secundaria situada a no más de cuatro cuadras de la fundación, excepto para uno de ellos que asiste a una escuela agraria, cuyo régimen es de internado. Luego de su horario escolar, además de las tareas de la escuela, los jóvenes cuentan con numerosas actividades extra-curriculares que también ocupan su tiempo diario (orquesta, fútbol, rugby, dibujo, iglesia). El otro gran factor estructurante de la rutina del hogar, es la vida productiva de la fundación. Los chicos participan de dicha actividad, a modo de “*colaboración*” no obligatoria, realizando tareas que les son asignadas sobre todo por Héctor. Durante la semana, éstas se concentran principalmente en la huerta, los fines de semana en el restaurante. El principio es que todos hagan “*todo*” y aprendan de todo, en vistas a descubrir lo que Amalia y Héctor llaman el *talento natural* de cada uno.

En la huerta, las actividades de los chicos oscilan entre sacar los malos yuyos, cosechar vegetales, preparar plantines o tapar un tablón de tierra recién sembrado con paja húmeda para evitar el crecimiento de malos yuyos. Generalmente no hacen trabajos más duros como labrar la tierra, y si lo hacen a lo sumo colaboran de a varios. Estos trabajos “más duros” pueden consistir en desarmar un tablón con una azada y pala para remover y romper raíces de los vegetales o plantas que hayan quedado y revolver la tierra. Luego se pasa una máquina automática de manejo individual para arar la tierra. El trabajo de armado de tablones es pesado y requiere ciertas destrezas, dedicación y tiempo, por lo que, en general, se trata un oficio que realizan aquellos que están dedicados a la huerta. De los chicos del hogar, además de Gabriel y Ariel, egresados que permanecen viviendo en la fundación, y que ya son trabajadores, Pedro es el que participa con mayor dedicación en las faenas más pesadas de la huerta. Casi todos los chicos de la fundación saben cómo realizar una huerta y mantenerla, a veces tienen conocimientos fragmentarios, sobre características de algunas especies, por ejemplo, pero todos tienen un saber experiencial y práctico de la siembra, el crecimiento y la cosecha. En efecto, uno de ellos, de hecho dio clases de huerta en la escuela del pueblo. A la noche, los chicos del hogar se turnan para cocinar la cena en duplas de cocinero y limpieza, aprenden a cocinar con elementos de la huerta que a veces cosecharon ellos mismos. Aquellos que tienen un interés particular por la gastronomía tienen la

posibilidad de aprender a cocinar con los mayores más experimentados. De hecho, dos de los egresados, Santiago y Mario offician en cocina. Los fines de semana, algunos de los jóvenes colaboran en el servicio de las mesas y en la barcha, en función de su disponibilidad de tiempo. No obstante, si tienen otras actividades como estudiar, invitaciones a casa de amigos o actividades particulares ligadas a sus clases de música o deporte, se le da prioridad a estos respecto de los anteriores.

Desde la perspectiva de la dirección de la institución, esta participación es concebida como parte del modelo de formación que pretenden transmitir, además como un modo de colaborar en las actividades que permiten sustentar el hogar.

Mirado desde una perspectiva analítica y tratando de vislumbrar de qué manera el tiempo puede aprehenderse como una construcción relacional aunque asimétrica, en la comunidad que nos propusimos estudiar, lo primero que advertimos es que el *tiempo de trabajo* se convierte en una temporalidad dominante en la fundación, que no sólo está compuesta de chicos, sino también por adultos que trabajan formalmente allí. El carácter “no obligatorio” del *tiempo de trabajo* para los niños y adolescentes del hogar, nos invita a arriesgar la hipótesis de que el tiempo de actividad se constituye a su vez en un *tiempo moral*. Configura un *ethos* –en tanto conjunto de principios más o menos sistematizados que rigen la conducta moral de las personas, similar al *ethos puritano* descrito por Max Weber– dado que todo tiempo por fuera de las actividades que se consideren productivas, en virtud del bien estar de los jóvenes y una anhelada reconstitución de la autoestima del sujeto joven, es desestimada y desvalorizada por parte de la dirección de la fundación. Los tiempos de inactividad como son los que corresponden a dormir por fuera de los horarios estipulados, los tiempos considerados holgazanería o “tiempo desperdiciado”, el no participar de las actividades colectivas, los tiempos dedicados a consumos culturales despreciados (ir a una discoteca o un bar, ver televisión, navegar en internet) son prohibidos. Pesa sobre el sujeto joven cierta presión por hacer un uso “moralmente productivo” de su tiempo. Uso que, por cierto, no siempre coincide con las actividades económicamente productivas de la fundación. Esta forma de invertir moralmente el tiempo de actividad en la fundación, participa del desdibujamiento de las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo libre. El tiempo libre es definido negativamente respecto de un tiempo “no libre”, se lo asocia a un tiempo no trabajado que responde a una pregunta por los usos del mismo y que implica estar resguardado de las obligaciones sociales (Tabboni, 2006). Asimismo, en el caso que nos ocupa, pareciera que ese tiempo no es tan libre en

el sentido que sigue estando sujeto a una temporalidad colectiva y que, por añadidura, está condicionado directa e indirectamente por las prescripciones morales de la institución.

Complementario al sentido moral atribuido a los usos del tiempo en el cotidiano, otro de sus sentidos se precisa y se ejemplifica en esta anécdota que dice mucho sobre el modo en que el tiempo de trabajo es comprendido y operacionalizado como tiempo de aprendizaje.

***La colaboración en la vida productiva como experiencia formativa y acompañamiento epistémico: el punto de vista de la institución.***

Un día Amalia me cuenta que en la semana había recibido un llamado de una agencia provincial estatal: el Ministerio de Trabajo. Sorprendida y contenta a la vez, piensa en un primer momento que se trata de la firma del convenio para el “Centro de formación profesional” de gastronomía en curso de implementación en la fundación, sin embargo, era otro el asunto que la convocaba. No era el Ministerio de Trabajo de la Nación, sino un ente de la Provincia de Buenos Aires, y tampoco era el área de Formación continua, sino una comisión estatal encargada de problemáticas ligadas al trabajo infantil<sup>8</sup> que la contactaba. Amalia estaba siendo citada, aparentemente, a raíz de ciertas afirmaciones realizadas en entrevistas periodísticas publicadas:

*“Me cuentan que bueno, que ellas a veces hacían, de vez en cuando, y que la palabra tampoco me gustó, hacían «barridas». Esa palabra viste no me gustó para nada.”*

En numerosas notas periodísticas, Amalia trata de explicar la forma en que se trabaja con los chicos en la fundación. La “cultura del trabajo” es uno de los valores vehiculizados por Amalia y Héctor, al igual que el “contacto con la tierra, o la naturaleza”, ambos tenidos por valores prácticos que procuran (re)crear sociedad en los niños y adolescentes que residen en el hogar. Como se evidencia en los fragmentos a seguir se trata de “reconstituir las partes”:

*“Porque viste como yo trabajo con chicos, se puede manifestar, se puede pensar que hago trabajar a los pibes, que estoy promocionando... una cosa horrible, una cosa que*

---

<sup>8</sup> Curiosamente, ni Hector, ni Amalia jamás recordaron el nombre exacto de la Comisión en cuestión, sólo podían recordar las primeras siglas. Es cierto que ello era recurrente en sus discursos cuando de lo que se trataba era de recordar algunos cargos, o nombres vinculados a la administración estatal o poder judicial. No obstante, podemos deducir considerando que este hogar está situado en la provincia de Buenos Aires que se trataba de la Comisión Provincial para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (COPRETI). Esta comisión interministerial se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

*está solo en la cabeza de las pibas éstas. Entonces, yo le dije: hay un pibe, que este que yo tengo ahora, Germán, que hace un año que está en la zanja tirado, robando, drogándose, estoy con los jueces, la policía, no, la policía no, el juez, la asistente social, la psicóloga, todos: «¡hagan algo por este chico!» y nadie mueve un pelo por ese chico. Y si yo lo saco de ahí, lo pongo a trabajar –en ese tiempo Agustín tenía 17 años–, ¿es trabajo infantil?, y nadie hace nada, ¿qué queremos?, vive en la esquina drogado...”*

A lo anterior Héctor añade:

*“A parte, una controversia permanente. Por un lado, los responsables de los pibes a nivel judicial dicen: « ¡ese es el modelo! » Y por otro lado, otros jueces que dicen no: «ese es el modelo pero no, viola la norma del convenio de no sé qué...» Y no terminas de dimensionar en qué grado de situación estamos con respecto al grado de... estamos laburando acá, esta posibilidad de reconstituir las partes...”*

El relato de este episodio acerca de una acusación de trabajo infantil hacia la fundación, nos devela ciertas limitaciones que aparecen como ambiguas, difíciles de discernir, respecto de su relación con el Estado y particularmente con las agencias del sistema de minoridad.<sup>9</sup> Sin embargo, no nos detendremos en ello, pues para el propósito que perseguimos aquí, la anécdota también da cuenta del carácter conflictivo y constructivo –“*controversial*”–, aunque poco programático, de la definición de un “modelo de formación” por parte de los diferentes actores que intervienen en ella y de las diversas formas de concebirlo. Desde el punto de vista de Amalia y Héctor, no sólo hay un discurso poco claro y coherente por parte de las agencias del Estado acerca de la forma “adecuada” en que deberían de “educar” a los chicos, sino que además ellos creen poder innovar en este terreno. Un modelo poco sistematizado y formalizado, pero que es reconocido por el Estado como “exitoso” y que pareciera representar una alternativa al “modelo de formación” de otros hogares convivenciales de menores. La valoración positiva del “modelo” que implementa la fundación, por parte de las agencias estatales vinculadas a la de minoridad del Estado, se refleja, según Héctor y Amalia, en la influencia ejercida por los juzgados de menores para que reciban nuevos niños:

---

<sup>9</sup> Vale aclarar, que uno de los jueces de menores puso a disposición una abogada especializada en la problemática de trabajo infantil para que puedan elaborar una defensa demostrando el carácter infundado de la acusación. En los hechos, la denuncia no tuvo consecuencias legales para la Fundación, ni se siguió el curso de la misma.

*“porque al ver que están bien, los juzgados presionan para que los alojemos. [...] todo el tiempo: «mándalos con Amalia, mándalos con Amalia»”.*

A su vez, Amalia explica la acusación de la que fue objeto, en términos de una confusión entre “trabajar con chicos” y “hacer trabajar a los pibes”, lo cual parece ser una distinción que tuvo que remarcar en más de una ocasión. No es la primera vez que la fundación es objeto de este tipo de imputación, aunque sí es la primera vez que se convierte en un tema formal. Para Amalia y Héctor resulta difícil hablar del modelo del proyecto de la fundación, sin hablar de “cultura del trabajo”. Esta *cultura* se traduce en el aprendizaje de un oficio, la posibilidad de formarse en el ejercicio de determinadas tareas, creando así las condiciones para una futura autonomía del joven una vez egresado. Además, se piensa que mediante el trabajo los jóvenes recobran ciertas capacidades deterioradas o “borradas”, como por ejemplo y de modo fundamental la confianza en sí mismo. La colaboración de los chicos en las actividades laborales de la fundación no tiene, luego, sólo un valor productivo, sino que primordialmente tiene un valor asociado a la transformación subjetiva de los jóvenes. Tal como lo plantea Ana Padawer, “el proceso expansivo de las formas escolares y su condición hegemónica como modo de socialización dominante, junto al creciente reconocimiento social de las clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares, son elementos constitutivos de una escolarización o academización que caracteriza las sociedades postindustriales. La predominancia de la forma escolar, y en particular, la separación de adultos y niños, confronta con la educación en contextos rurales [...]” (Padawer, 2010: 359). En ese mismo trabajo, la autora nos aporta precisiones importantes en vistas a distinguir participación en actividades domésticas de trabajo infantil. La primera refiere a la transmisión de saberes y conocimientos orientados a garantizar cierta continuidad de la actividad productiva y con el fin de asegurar la formación para la futura vida laboral de los jóvenes. Mientras que la segunda, “implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades” (Ibíd.: 363).

La tarea pedagógica expresada tanto en las palabras de los impulsores del proyecto, así como en la de sus participantes, consiste, tal como lo pudimos avizorar, en ayudar a los niños y adolescentes a “descubrir” su “talento innato” a partir del acompañamiento sistemático de su

desarrollo. “Acompañamiento” que, en virtud de su carácter epistémico, podemos hacer corresponder con *aprendizaje por descubrimiento guiado* (Meghnagi, 1992).<sup>10</sup> En términos conceptuales, hemos buscado formular esta idea como hipótesis de *formación en y de la cultura*. Con ella aludimos a procesos formativos de calidad que podrían inscribirse en cierta tradición clásica alemana según la cual la cultura (*kultur*) es más cultivo de sí-mismo (*bildung*), proceso de maduración personal, que proceso civilizatorio (*civilization*) entendido como acumulación de puro conocimiento científico-técnico. En nuestro caso, se trataría de que el esfuerzo de acompañamiento de los jóvenes hacia el descubrimiento y cultivo de “su” talento, mediante actividades artísticas, deportivas y productivas, responde a diversas disposiciones *de y en la cultura*, valorables en la medida en que se fundan sobre una pretensión de *autonomía* (apropiación personal del mundo) y *autoreflexión colectiva* (encontrar sus propias palabras arrojadas en el mundo), y no ya sobre la tendencia verticalista y elitista de la estructura pedagógica formal y convencional (Kosselleck, 2012).<sup>11</sup>

Otro aporte valorable de este abordaje radica en que el proceso de maduración personal, objeto de la formación, se asienta en una alianza entre la formación y el desarrollo de la persona, contemplando, así, el aspecto individual, por un lado, y el componente del grupo, su aspecto de identidad social y colectiva, por otro. En otras palabras, la (*auto*) *formación de y en la cultura* se orienta por pretensiones comunicativas –se transforma en la acción con los otros, en comunidad– y, en este sentido, es *potencia de comprensión y producción* enraizada en la experiencia de sí con los otros.

La idea de *acompañamiento epistémico* en el desarrollo, antes evocada, se traducirá, para la fundación, en la creación de las condiciones para que los jóvenes de la comunidad puedan aprender un oficio –la implementación del centro de formación profesional en gastronomía y

---

<sup>10</sup> Retomamos este concepto de J.S. Bruner. El *aprendizaje por descubrimiento guiado* implica una participación activa del aprendiz suscitada o inducida por el maestro, quien trata de establecer un diálogo permanente con su aprendiz. Se busca así generar en éste un razonamiento inductivo que favorezca la toma de decisión para la resolución de problemas. Como notamos, el rol pedagógico del maestro en este modelo corresponde a la figura del tutor, o acompañante, en el proceso de aprendizaje.

<sup>11</sup> El significado de *bildung* denota un comportamiento activo de *autoformación* como *cultura de comunidad*. Este ejercicio de *autoformación* es descrito por la literatura alemana como práctica ética, *religiosidad cultural no dogmática* que no puede prescindir de una autodefinición metafísica y autónoma. Toda *bildung* se pretende *suprapolítica* aun cuando se pueda apelar políticamente a ella. En tanto *comunicativa* es socialmente abierta y compatible con cualquier estrato social. Asimismo, la *bildung* es interpretada como fuerza vital del *comprender* y del *obrar* que implica un constante esfuerzo de *autocomprensión crítica*.

huerta va en el sentido de formalizar y certificar dicha experiencia formativa–, terminar su escolaridad, tener una vivienda propia –muchos de los egresados del hogar se han quedado a vivir en el pueblo y la fundación ayudó en la construcción de sus respectivas viviendas–, pensar conjuntamente y facilitar el acceso a redes de contactos que permitan armar su propio emprendimiento productivo o bien facilitar su incorporación al mercado laboral.

En suma, podemos aseverar que las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo libre se difuminan en la comunidad que hemos descrito parcialmente hasta ahora. De este par conceptual la teoría deduce otro par: tiempo privado y tiempo público. La pregunta que nos haremos a continuación es cómo pensar esa distinción en una comunidad que, en algunos puntos, se asemeja a una *institución total*, pero que en otros se distancia con claridad. La persistencia de ambigüedades en su régimen de organización de tiempos y prácticas invita a complejizar y, en el extremo, diluir la oposición conceptual entre tiempo privado y tiempo público.

### ***Tiempos públicos y tiempos privados: ¿una institución total?***

Plantearse ese tipo de diferenciación en un hogar de menores judicializados, puede resultar, a primera vista, por lo menos sorprendente, en la medida en que este tipo de institución calificada de *total* por la literatura académica, tendría *tendencias absorbentes*: tal como las denomina Erving Goffman. Este nos dirá que “toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio” (Goffman, 2009: 20). La primera característica distintiva de este tipo de institución es la no separación de los ámbitos de vida correspondientes al tiempo de trabajo, al de ocio y al de reposo. La segunda característica, es que las actividades son colectivas y compartidas. La tercera consiste en que las prácticas y tareas cotidianas están diagramadas y planificadas de modo secuencial y vertical, es decir, establecidas por las autoridades de la institución. Por fin, las actividades son de carácter obligatorio y sirven a los propósitos de la institución en cuestión (Ibíd.: 22-23). Si bien, como lo hemos podido entrever anteriormente, la fundación reúne muchas de estas propiedades, se distancia radicalmente de aquello que Goffman describe como una sistemática operación institucional de *mortificación del yo* y el *despojo del rol* en vistas a crear una ruptura neta con el pasado y asegurar, así, un sentimiento de pertenencia nuevo en el sujeto. Ahora bien, el “tiempo privado” en las instituciones de este tipo no suele respetarse. Los dispositivos de vigilancia suponen que no existe un espacio y tiempo de reserva e inaccesibilidad legítimo. Lo cual implica

que las prácticas asociadas a estos tiempos se desarrollan en un mismo espacio y bajo la misma autoridad vigilante. En el caso que nos ocupa aquí, se puede aseverar que el “tiempo privado”, tal como es concebido desde el discurso oficial de la fundación, responde a lo que consideran ser su régimen de reglas: un *régimen estricto, pero abierto y libre*.

La posibilidad para los jóvenes del hogar de tener un tiempo privado se ve limitada por el carácter colectivo de la vivienda, así como por las reglas que regulan la convivencia allí:

*“acá tenemos un régimen estricto de reglas, no se puede fumar, no se puede tomar, no se puede trastrochar, además porque nosotros tenemos una responsabilidad frente a los juzgados, ¿qué hago si le pasa algo a uno de los pibes mientras está de joda? Además, ¡yo, financiar la joda no!”*

Las reglas de convivencia y modos de control que rigen las expectativas de comportamiento de los niños y adolescentes en esta *comunidad-hogar* son calificadas por Héctor como constituyentes de un “*régimen estricto de reglas*” que comprende un orden prescriptivo: se prohíbe el consumo de alcohol, tabaco y las actividades que impliquen trastrochar. Esta *regulación del tiempo de vida*, se asienta sobre dos *principios de autoridad*, el primero es de *orden jurídico*, vinculado con la *responsabilidad legal* que tienen en su carácter de tutores legales de estos menores, lo cual implica cierta vigilancia y control sobre aquellos tiempos en que los chicos están realizando una actividad determinada fuera de los espacios de la fundación. El segundo se relaciona con una cuestión más bien de *orden moral*, según la cual Héctor no está dispuesto a costear –aunque sea indirectamente– cierto tipo de consumo material y cultural que viole las reglas morales establecidas (“*yo financiar la joda, no!*”). La “*joda*” aparece como contrario a la “*cultura del trabajo*”. Ahora bien, este “*régimen estricto de reglas*” coexiste, en palabras de Héctor, con un “*régimen abierto y libre*”. Este me explica que todo el mundo conoce a los pibes en el pueblo, que por demás es un pueblo chico, y que cualquier cosa que pase es inmediatamente avisado, hay un hábito de comunidad. Además, existe cierta “*contención, los cuidan, si están haciendo algo mal, nos lo dicen*”. En efecto, en las diversas salidas al pueblo que realicé en compañía de los chicos, se advierte ese tipo de sociabilidad tradicional entre niños/adolescentes y adultos en el sentido de que todos se conocen y se saludan, como es habitual en ámbitos de pueblos rurales de pequeña escala.

El tiempo privado es esencialmente “multidimensional”, “el derecho a ser inaccesible durante cierto periodo de tiempo, parece ser, en las sociedades contemporáneas, una suerte de derecho

sagrado del que gozan los ciudadanos honestos. No es una coincidencia azarosa si aquellos que deben purgar una pena, como los detenidos o los pacientes de hospitales de los cuales se considera la necesidad de una vigilancia continua, o también los soldados que deben someterse a una disciplina los priva del derecho de disponer de una parte de su tiempo «durante la cual pueden estar legítimamente inaccesibles»” (Zerubavel, 1981: 143 en Tabboni, 2006: 106). Asimismo, si bien los jóvenes del hogar tienen tiempos para sí que agencian en sus momentos libres, dichos momentos son susceptibles de ser interrumpidos e irrumpidos por la institución de modo legítimo. Esta legitimidad procede, tal como lo vimos, en última instancia a argumentos de *responsabilidad legal* vinculados al carácter de la situación de minoridad de los jóvenes y de su tutela.

Las categorías de *apertura* y *libertad* que componen el régimen que es propio a la fundación se reducen en la práctica a los usos de los espacios y tiempos. Concretamente, los chicos van y vienen solos de la escuela, así como de sus actividades extra-escolares, disponen de bicicletas para circular por el pueblo y sus alrededores. Esto no significa que no haya normas que regulen su circulación: volver a la fundación después de la escuela, avisar a un adulto de sus salidas, son algunas de las condiciones previas a cualquier movimiento. Caso contrario, se procede, por lo general, a la confiscación de la bicicleta. Este régimen se funda, como vemos, tanto sobre el *control social comunitario*, como sobre las sanciones que pesan sobre las transgresiones, lo que refuerza la interiorización práctica y experiencial por parte de los chicos de las normas que rigen las expectativas de comportamiento.

La categoría a la que suelen apelar Héctor y Amalia para describir estos temas, es la de “*libertad con responsabilidad*”, valores y normas que se buscan inculcar a los chicos. Ella implica el aprendizaje de cierta confianza en la responsabilidad por los actos: “*hacerlos responsables de sus actos*”. En este sentido, Héctor y Amalia, en tanto autoridades, alegan que la fundación se aleja de una concepción asistencialista del trabajo con los “jóvenes”.

De tal manera, se plantea un equilibrio precario entre interdicción y permisividad, sostenido en la creencia de Héctor y Amalia en que si prohíben determinadas actividades a los pibes no van a aprender, ni darse cuenta de lo que quieren, ellos tienen que “*hacer su propia experiencia*”. Estas consideraciones se evidencian con frecuencia en los casos en que los niños, y sobre todo los adolescentes, expresan el deseo de reanudar un vínculo con sus familias respectivas o incluso de volver a vivir con ellos por un tiempo determinado. Si bien, desde la dirección de la institución

esto no siempre es visto con buenos ojos, no se quiere interferir en dichas decisiones, porque se piensa como un paso necesario para el aprendizaje.

Este desarrollo preliminar sobre la relación entre temporalidades, institución y jóvenes judicializados, nos permite reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y apropiación de la institución social del tiempo (Elias, 1989). La perspectiva de la institución colabora a una comprensión más cabal de los procesos de interpretación y apropiación de los valores, reglas y normas que rigen la relación con el tiempo de estos jóvenes en formación. Quedará para futuros trabajos fuera de esta exposición la descripción de la perspectiva de los jóvenes sobre esta organización del tiempo co-producida propia en la comunidad en que habitan.

### ***Bibliografía***

- Ariès, Philippe (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Le Seuil.
- Carbonell Camós, Eliseu (2004). *Debates acerca de la antropología del tiempo*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Coriat, Benjamin (1982). *El taller y el cronometro: ensayo sobre el fordismo, el taylorismo y la producción en masa*. México: Siglo XXI.
- Elias, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Elias, Norbert (2007). *La civilisation des mœurs*. Paris: Calmann-Lévy.
- Koselleck, Reinhart (2012). “Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*”. *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Meghnagi, Saul (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.
- Neffa, Julio C. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen, Humanitas.
- Padawer, Ana (2010). “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. En *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 160, n. 34, jul./dez. p. 349-375.
- Sue, Roger (1994). *Temps et ordre social*. Paris: PUF.
- Sue, Roger (1993). « La sociologie des temps sociaux. Une voie de recherche en éducation. » *Revue Française de pédagogie*, n°104, juillet-aout-septembre, p.61-72.
- Tabboni, Simonetta (2006). *Les temps sociaux*. Paris: Armand Colin.