



Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Doctorado en Ciencias Sociales - Mención en Sociología

“La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza”

Tesista: Diego Quattrini

Director: Dr. Adrian Scribano

Mendoza, 22 de Septiembre del 2014.

Agradezco a Adrian por su dirección, sus comentarios y el apoyo emocional necesario para la tarea.

A Patricia Collado y a nuestro equipo de investigación por la disposición en estos años en el trabajo cotidiano y colectivo que es la investigación.

A mis compañeros y amigos de siempre Emilio Seveso y Pedro Lisdero por sus aportes conceptuales y metodológicos.

A mis compañeros de ahora y amigos para siempre Marcela Emili y Juan Morales por su asistencia en la redacción del estudio.

A mi amiga Ana Pesquin por su colaboración para el acercamiento con las entrevistas.

A toda mi familia por el apoyo y el aliento constante. En especial a Mary por su viaje y a Carlos por su aporte.

Esta tesis se la dedico a las tres mujeres más importantes de mi vida: a mi hija Agustina, porque sin ella no hubiese podido avanzar ni dos pasos, a mi hija Micaela porque sin ella no hubiese podido terminar el trabajo y a mi mujer, Vane, porque avanzó al lado mío y es sin lugar a duda la co-autora material y afectiva de la tesis.

Seria en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. (Paulo Freire, 1970)

De nada me serviría ofrecer una ficción detallada de la sociedad futura. Quiero dar una guía para la acción y dejar libre curso a la imaginación. La vida dentro de una sociedad convivencial y moderna nos reserva sorpresas que sobrepasan nuestra imaginación y nuestra esperanza. No propongo una utopía normativa, sino las condiciones formales de un procedimiento que permita a cada colectividad elegir continuamente su utopía realizable (Ivan Illich, 1978)

ÍNDICE DE CONTENIDO

- A. Introducción ~6
- B. Presentación del Objeto de estudio ~8
- C. Objetivos de la investigación ~13
- D. Estrategia Metodológica ~14
- E. Organización expositiva de la tesis ~24

Capítulo 1: Acumulación Flexible, Pedagogía y cuerpos y emociones.

- A. Presentación ~28

Primera Parte del Capítulo 1: Aportes de los estudios del trabajo

- 1.1. Régimen social de acumulación y saber obrero ~29
- 1.2. El patrón de acumulación flexible y transformaciones en el mundo del trabajo ~31
- 1.3. El régimen de acumulación y cuerpos y emociones para el trabajo ~35

Segunda Parte del Capítulo 1:

- 1.4. La pedagogía como modo constitutivo de mando ~44
- 1.5. Aportes conceptuales: Escuela, desigualdad y movilidad social ~48
- 1.6. La escuela pública y los procesos de segmentación social en la Argentina ~60

Tercera Parte del Capítulo 1: Aportes de la teoría del cuerpo y la emociones

- 1.7. El cuerpo y las emociones en la teoría social ~65
 - 1.8. Bourdieu, Habitus, Disposiciones durables y hexis corporal ~70
 - 1.9. Foucault y la naturaleza biopolítica del poder ~73
 - 1.10. Goffman y el cuerpo en la interacción ~78
 - 1.11. Hochschild, el interaccionismo y el “trabajo emocional” ~82
 - 1.12. Scribano, las sensaciones y la soportabilidad social ~91
- Consideraciones del Capítulo: Saberes, escolarización y cuerpos y emociones ~104

Capítulo 2: El sistema de competencia laborales y su incidencia en las ocupaciones medias del Gran Mendoza.

- A. Presentación ~110
 - 2.1. La calificación como instrumentos pedagógicos empresariales ~110
 - 2.2. El sistema por competencias laborales: hacia una definición ~113
 - 2.3. Algunas consideraciones el concepto de mercado de trabajo ~120
 - 2.4. La empleabilidad en el Gran Mendoza. Un análisis de las competencias actitudinales de los clasificados ~123
 - 2.5. Competencias Actitudinales: Proactividad, Buena presencia e Interacción y Trato Social ~139
- Consideraciones finales del capítulo: Competencias, Cuerpos y Emociones ~149

Capítulo 3: La pedagogía por competencias en el circuito de la re-escolarización de jóvenes.

- A. Presentación ~150
- 3.1 Políticas de escolarización en la Argentina ~150
- 3.2. La pedagogía de las competencias ~155

3.3. Re-escolarización: la propuesta de los Centros de Capacitación para el trabajo ~161

3.4. La pedagogía de la competencia y su incidencia en el circuito de re-escolarización ~167

3.5. Competencias para el trabajo. Una apreciación de los alumnos re-escolarizados ~179

Consideraciones finales del Capítulo: Pedagogía, Re-escolarización y Emociones para el trabajo ~185

Capítulo 4: La capacitación para el trabajo en los jóvenes desocupados

A. Presentación ~187

4.1 Las políticas de asistencia y bienestar en el modo de acumulación ~187

4.2. Empleabilidad ¿una respuesta al desempleo? ~193

4.3. Los jóvenes desempleados en la Argentina ~201

4.4 Políticas asistenciales de empleo. El caso del Programa Joven con Más y Mejor Trabajo ~206

4.5. Los contenidos de la definición de empleabilidad en PJMMT ~212

4.6. Las acciones pedagógicas del PJMMT ~222

4.7. Los dispositivos vinculares del proyecto formativo ~230

4.8. La re-constitución de las competencias en los jóvenes ~241

Consideraciones Finales del Capítulo: Capacitación, Formación y Emociones para el trabajo ~258

Conclusiones ~259

Bibliografía ~269

A. Introducción

Desde hace algunos años se están aplicando en Argentina políticas públicas de formación para el trabajo destinadas a jóvenes pertenecientes a “sectores vulnerables”¹. Puede observarse en este sentido, en la provincia de Mendoza, la implementación de una oferta institucional de terminalidad educativa secundaria y de formación en oficios realizadas a través de un proyecto de articulación entre instituciones educativas destinadas a la re-escolarización (en este caso entre los Centros de Educación para Jóvenes y Adultos y los de Capacitación para el Trabajo).² El objetivo de esta modalidad es presentar una propuesta educativa con una pedagogía diferencial para alumnos con fracasos escolares, a fin de que obtengan la oportunidad de acreditar el título secundario y adquirir una serie de competencias básicas a través de la formación en oficios laborales. La propuesta gira entonces en profundizar la “educación para el mundo del trabajo”. Una capacitadora responsable del curso de articulación entre la política de terminalidad y la preparación en el oficio comentaba lo siguiente: *“Esta iniciativa es para cambiar la organización de la escuela, porque la misma no responde para nada a la organización de una empresa. La escuela quedó doscientos años atrás y la empresa avanzó y avanzó. Hoy aparecen habilidades necesarias para el mundo del trabajo, como la proactividad y la escuela no te la puede dar, porque vos ahí estas sentado y obligado a obedecer normas, la democratización es nula, todo es de arriba hacia abajo... es decir, la escuela esta descuajeringada con el trabajo”*.

Por otro lado, en paralelo a esta política provincial se fortalece a partir del año 2008 los programas elaborados por el Ministerio de Trabajo de la Nación destinados al “mejoramiento” de la empleabilidad de los sectores juveniles. Aparece en este marco el incentivo nacional al empleo denominado *Programa Joven con Más y Mejor Trabajo*, propuesto para sujetos que se encuentran desempleados o en la precariedad laboral. Este plan nacional se inscribe dentro de la historia de las políticas asistenciales, focalizadas, condicionadas y territorializadas. Se implementa en las oficinas de empleo de cada Municipio y está destinado a jóvenes desempleados de 18 a 24 años de edad,

¹Se aclara que se utiliza el término “jóvenes” de manera genérica, teniendo en consideración las heterogeneidades de los diferentes modos de ser joven, y especialmente los procesos de segmentaciones educativas, laborales e incluso residenciales que reflejan a la fragmentación de las juventudes actuales (Casal, García, Merino y Quesada, 2006; Salvia, 2008; 2013).

² En un reconocimiento del valor de más años de escolaridad y de las credenciales educativas y del efecto de inclusión de la experiencia escolar, muchos programas recientes han promovido la terminalidad de la educación formal, sea básica o secundaria. En general, estos programas formales están dirigidos especialmente a adolescentes, aunque no excluyen a las poblaciones de adultos mayores.

que no han completado el nivel primario y/o secundario de escolaridad. Un capacitador de formadores sintetiza de este modo los objetivos del proyecto: *“El programa intenta mejorar la empleabilidad de los jóvenes. Esto no es insertar al joven de manera genérica en un empleo, sino presentarle la dinámica que existe entre el mercado de trabajo y quien aspira a ingresar a él. Pues la empleabilidad para mí es el conjunto de características del mercado de trabajo que muchos de los jóvenes no conocen”*.

Los fragmentos de los relatos de ambos formadores citados posibilitan visualizar la estructura pedagógica general en torno a la cual estos sujetos son “capitalizados”. Ambas políticas aludidas presentan como rasgo común una propuesta de formación construida a partir del paradigma de las competencias laborales. Así, partiendo de las conexiones de sentido que se identifican con estos argumentos se puede comenzar a delinear complejas relaciones que se juegan entre “cuerpo, educación y trabajo”, las cuales se permiten analizar desde un vector que relacione las transformaciones de los procesos formativos y los modos de expropiación de las energías corporales que acontecen actualmente en el mundo productivo.

De esta manera, por un lado, los cambios en la formación de los saberes no se logran ser revelados sino se identifican primero las características que adoptó la “morfología social del trabajo” (Antunes, 2005) a partir de la implementación de un nuevo patrón de acumulación. El nuevo régimen impulsó un modelo basado en una matriz productiva flexible y precarizante que intensificó las exigencias y las cargas energéticas de los trabajadores. Aparecen así innumerables estudios que evidencian las modificaciones que atañan las situaciones de trabajo concretas y los procesos de mutación de las estructuras sociales. Así desde hace ya más de tres décadas se visualizan una serie de problemáticas vinculadas a la reducción de los derechos laborales, al crecimiento de empleos precarios, a una mayor explotación de la jornada de trabajo, a la exclusión de los jóvenes como población marginal, entre una serie de hechos que afectan las vivencias cotidianas de la población trabajadora (Antunes; 2005; De La Garza 2013; Collado, 2009; Battistini 2009, entre otros). Este nuevo metabolismo imprimió su sello en las sociabilidades de los asalariados, necesitando para ser viable de ciertas estrategias de regulación a fin de re-configurar las expectativas laborales.

Por otro lado, otras investigaciones también observaron cómo los cambios sociales y económicos en los últimos años influyeron al mundo de la educación. La escuela perdió el papel monopolístico en la formación del saber obrero y a pesar de su expansión dejó de garantizar grados de movilidad social. Asimismo, al liberarse el “mercado

escolar” se fragmentaron los procesos educativos, resultando en una polarización entre escuelas con “formación de distinción” y “escuelas instaladas en la precariedad” (Puiggrós 2003; Carranza, 2003; Martinis y Redondo, 2005; Tiramonti, 2010; Romagnoli y Barreda, 2010; entre otros).

Sin embargo pocos escritos han reflexionado sobre un aspecto transversal a estos dos mundos: las múltiples acciones y consecuencias de la formación y pedagogización de las capacidades “para el trabajo” producidas en el marco de esta nueva morfología.

Ante las nuevas estructuras emergen modos regulatorios que reconfigura material y simbólicamente los cuerpos en formación y expuestos al trabajo. Precisamente en esta tesis se intenta responder a la complejidad que asumen los procesos actuales de formación de los saberes de los trabajadores y su implicancia en los cuerpos y emociones para el trabajo. Se propone un análisis de las mutuas correspondencias y divergencias entre la distribución y los contenidos de los conocimientos y emociones producidos en los ámbitos de educación y las demandas del mundo del trabajo. Es decir, se presenta una reflexión de la vinculación entre los sentidos que se ponen en juego en la formación de los jóvenes y los mecanismos de gestión corporal que se reproducen en el proceso productivo.

B. Presentación del Objeto de Estudio

Numerosos documentos redactados por organismos públicos provinciales, nacionales e internacionales vienen planteando desde hace ya más de una década una serie de sugerencias para renovar el proceso de aprendizaje del trabajador. Diferentes agentes de formación (pertenecientes al mundo de la educación, al sector privado o a los organismos públicos de regulación del empleo) proponen la necesidad de transformar las políticas pedagógicas a fin de dar respuestas a las transformaciones del mundo del laboral, es decir de “*ajustar la oferta educativa con las demandas del sector de trabajo*” (OIT – CINTEFOR, 2006). Estas orientaciones plantean: la consolidación de los niveles medios de escolaridad y la implementación de la “formación continua” (OIT – CINTEFOR, 2006); el fortalecimiento de las herramientas básicas para el aprendizaje necesarias para trabajar y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990); la integración de los conocimientos aptitudinales y actitudinales a la formación general; las modificaciones en las prácticas actuales de los docentes, entre otras proposiciones.

Estos cambios en los modos de organización del conocimiento pretenden alentar en el proceso de aprendizaje la formación en competencias, es decir proponer prácticas

eficaces y legítimas de construcción de saberes adecuados para el mundo empresarial.

En esta pesquisa, para comprender el modelo organizativo que reivindican el paradigma de las competencias, se plantea un estudio a partir de un análisis vinculado a “una política de los cuerpos”, entendida esta última como una estrategia que una sociedad acepta para dar respuestas a la disponibilidad social y a la reproducción del poder (Scribano, 2009). Desde aquí se propondrá una indagación de la formación de saberes y la implicancia de estos en las emociones de los jóvenes.

Se parte de la idea de que a lo largo de la historia, la relación entre construcción del conocimiento y los procesos de valorización de los cuerpos en el trabajo siempre ha sido dinámica. El cuerpo como contenedor de capacidades, ha sido un territorio de disputas para el capital en referencia a los procesos de confección fisiológica, cognitiva, política y por supuesto afectiva. Desde esta concepción se desprende el tema de la investigación: el mismo se desarrolla en el marco de un estudio sobre las características principales que adquiere el *Sistema por Competencias Laborales*, como paradigma representativo del orden laboral y educativo y su influencia en los criterios para gestionar la fuerza de trabajo. Por consiguiente, se plantea como punto de partida que los cambios en los modos de regulación del cuerpo y las emociones están relacionadas con la aplicación y propagación de nuevos criterios para clasificar las capacidades y el perfil de los trabajadores.

Las competencias aparecen como un soporte tecnológico que valoriza y regula en la formación determinados saberes destinados para el proceso productivo. Así la tesis está orientada a desentrañar el acoplamiento entre este sistema de normalización de conocimientos y las políticas de regulación de las sensibilidades que se reproducen en diversas instituciones (ya sea en la educación, en el mercado y en la política estatal).

Para comprender las consecuencias que produce esta política corporal se desarrolló un análisis de los procesos de formación de los jóvenes re-escolarizados de la provincia de Mendoza pertenecientes a grupos sociales vulnerables³. La “performance” educativa representada y leída desde el “déficit de capacidad” de estos jóvenes (ya

³ Es necesario remarcar que la presencia del objeto de estudio atravesará todos los componentes del proyecto de investigación. Desde nuestra perspectiva su definición presenta una amalgama de teoría y empírea. En este sentido Zemelman explica: “*el proceso constructor del objeto consiste en reconstruir un campo articulado con base en una pregunta-eje que sirva de punto de partida del conocimiento. Corresponde al esfuerzo de pensar de acuerdo con los requerimientos de un campo de posibilidades, en forma que pueda llegarse a fijar el contenido teórico de una proposición, rompiendo con la fragmentación de la observación sobre la realidad, mediante las articulaciones posibles de la pregunta eje*” (1992:196).

sea por aplazamientos en sus trayectos educativos o por la desvalorización de sus atributos adquiridos en diversos ámbitos de sociabilidad) los hace susceptibles a ser recibidos en instituciones sociales de formación en competencias, las cuales se presentan como salidas estratégicas para inclusión al mundo del trabajo.

Los proyectos formadores citados anteriormente y elegidos para el estudio, al ser implementados por instituciones que buscan ensamblar el proceso educativo con el mundo del trabajo, coinciden en ciertos aspectos, objetivos y modos de funcionamiento. Para empezar, ambos están dirigidas a jóvenes “des-institucionalizados”, que no se encuentran incorporados plenamente ni en el mercado de trabajo ni en los procesos de escolarización⁴; es decir, representados e interpelados como jóvenes que “no estudian ni trabajan”⁵. En segundo término, cada uno posee un proceso de reclutamiento y de selección que homogeniza la población destinataria a la que se dirigen. El procedimiento de admisión sugiere un registro de las características y atributos de los jóvenes incorporados junto con un modo de clasificación y de normalización de los mismos. En tercer lugar, en ambas instituciones se establecen una forma operativa de proceder en el proceso de aprendizaje permeado por los fundamentos del sistema de competencias laborales. Para este sistema, el mercado es el regulador por excelencia de las capacidades necesarias de la fuerza de trabajo y el ensamble con este aparece como el principal objetivo a cumplir por parte de todos los diseños educativos. La meta es, por lo tanto, formar y re-crear en los jóvenes credenciales, capacidades y sensibilidades necesarias para ubicarlos en la competencia que establece el mercado de trabajo. Por último, la pretensión final de cada proyecto es ajustar radicalmente los mecanismos de regulación de los jóvenes y devolver a la sociedad sujetos “auto-regulados” en cuanto a la capacidad de manejar su empleabilidad y desempeñarse por sí mismos en las diversas situaciones que el mercado le exija.

Al ser influenciado por el paradigma de la empleabilidad y las competencias, cada programa formativo promueve ciertas modificaciones en el modo de adquisición de los

⁴ En referencia a la educación, aparece fuertemente el mandato de la escolarización sobre los sujetos que se encuentran rezagados en sus estudios básicos y secundarios. Así en muchos países de la región se ha logrado una cobertura universal en la educación primaria; las tasas de instrucción secundaria han crecido sustancialmente; y el acceso a la educación superior ha aumentado aceleradamente; de tal manera que prácticamente tres de cada cuatro jóvenes tiene seis o más años de escolaridad (CEPAL-OIJ, 2004).

⁵ En la literatura sociológica para referenciar a esta población suele utilizar el término de los “ni-ni”, es decir jóvenes “sin proyecto” “que ni trabajan ni estudian”. Su condición en este caso es representada desde una identidad que niega la posibilidad de la asunción del mundo significante del trabajo.

contenidos y las capacidades de los jóvenes. Ambos sugieren que la aprehensión de los saberes comienza en los ámbitos escolares y sociales pero se materializa principalmente en las situaciones específicas de trabajo⁶. Esto último produce un problema en la conformación de la organización educativa, debido a que la mayoría de los jóvenes no poseen experiencias previas significativas en el mundo laboral. Su escasa participación en este escenario se inscribe en las tendencias de los últimos veinte años que se destacan por una progresiva propensión hacia la menor disponibilidad de empleos para aquellos que se encuentran entre los 15 y 24 años de edad (Otero y Miranda, 2007; Miranda 2006). El ingreso al mercado laboral, en nuestros días, se produce paulatinamente a partir de las edades teóricas de culminación de la educación secundaria. De ahí que ante las escasas ocupaciones destinadas a estos sujetos, la educación se haya convertido en un mecanismo de refugio y de gestión del excedente poblacional juvenil. Entre tanto para quienes logran acceder al primer empleo a una edad temprana, la precariedad laboral y la informalidad es un rasgo que difícilmente logren evitar (Miranda, 2006:181)⁷.

En el caso específico de la población de estudio, los mismos son jóvenes que no superan los 25 años de edad, que poseen problemas de empleabilidad y cuyas experiencias laborales no están totalmente alejadas del mundo del trabajo. Algunos participan activamente de tareas domésticas en el hogar (en especial la población femenina); otros colaboran con sus padres en los emprendimientos propios de la economía informal; una pequeña franja que se encuentra cercana a 18 años de edad prácticamente no posee experiencias de trabajo; y un sector menor, cercano a los 25 años, ha adquirido experiencias en el mercado laboral, inclusive unos pocos en el sector formal⁸.

Ante esta situación, el proceso de formación en competencias está orientado a la instrucción de herramientas útiles para enfrentar las primeras experiencias que

⁶ Las competencias se pueden formar mediante procesos muy diversos, pero se reconoce como el momento de su concreción en las situaciones y experiencias laborales. Desde esta definición, los investigadores en educación que se inscriben dentro de este paradigma identificaron el concepto de "aprendizaje situado", como un modo de adquirir conocimientos mediante la posibilidad de observación de las situaciones de trabajo, la participación legítima en actividades laborales y a través de las interacciones pedagógicas entre trabajadores y rotación entre puestos de trabajo (De Ibarrola, 2008).

⁷ En los últimos años, y en consideración con otras investigaciones realizadas (Filmus, Miranda y Otero, 2004; Miranda y Otero, 2007), se destacan como tendencias el aplazamiento de los jóvenes menores 25 años en el ingreso al mercado laboral (y en especial los menores de 20 años) y la mayor propensión a la escolarización.

⁸ Información extraída de entrevistas de los técnicos de las oficinas de empleo municipales, de los docentes y directores de los colegios seleccionados para el estudio, de los beneficiarios del programa de empleo y de los estudiantes de la modalidad investigada.

propone el orden del mercado de trabajo. Es así que estos jóvenes son representados en ambas instituciones como “aprendices” que deben adquirir capacidades necesarias para alcanzar una “actuación adecuada” y responder correctamente a los primeros desafíos que proponen los escenarios que el mercado les presenta: es por esto que se fortalece el desarrollo de “imagen corporal” que favorezca la “presentación personal” en las entrevistas laborales; y la preparación para las primeras experiencias formales del trabajo.

Por último, es importante aclarar que la tesis propone elaborar una teorización comprometida con las dificultades de la formación de lo que Paulo Freire llamó en sus primeros escritos del *oprimido*. Durante estas páginas la intención es desarrollar una teoría que visibilice del dolor social y la violencia simbólica que promueven los espacios de educación propios del régimen de acumulación actual. Esperamos que a través de las experiencias señaladas acercarnos a la comprensión del régimen de sensaciones y emociones de los jóvenes situados en contextos vulnerables. En este sentido consideramos, junto con los autores y teorías elegidas, que los estudios sociales deben dar cuenta de la realidad en la que se mueven nuestros propios cuerpos, nuestras memorias y narraciones y nuestras experiencias históricas socialmente situadas (McLaren, 2012).

C. Objetivos de la investigación

Los interrogantes que acompañan el transcurso de la investigación se fueron modificando a medida que fue avanzando el proceso de estudio, siendo de utilidad para orientar la construcción de las interpretaciones. En este marco, la presente tesis plantea responder los siguientes problemas:

¿Cuáles son los contenidos que demandan las competencias? ¿Cómo el sistema por competencia conecta el mundo significativo del trabajo con el mundo de la educación? ¿Cómo se tensionan las experiencias y las emociones para el trabajo a partir del proceso pedagógico propuesto por el sistema de competencias? ¿Cómo se relaciona el modo de formación por competencias con el proceso de regulación de sensibilidades y percepciones de los jóvenes de los sectores vulnerables mendocinos? ¿Cómo desde las particularidades de cada establecimiento educativo se reproduce y se re-significa el régimen pedagógico por competencias?

Por lo anterior, las afirmaciones o la “anticipación de sentido” que guía el trabajo sostiene que: el sistema por competencias laborales segrega diferencialmente a los cuerpos, sus sensibilidades y los saberes a través de la promoción de diferentes

espacios y agentes formadores de sentido; impone en los jóvenes vulnerables una lógica que procura la posibilidad de promover disposiciones en forma de saberes listos para ser “empleables” según las reglas del sector productivo; confecciona desde los procesos formativos una empleabilidad diferencial que clasifica a los grupos vulnerables, habilitando u obstruyendo el movimiento de su cuerpo por los diferentes segmentos del mercado de trabajo. En este sentido, la educación y capacitación por competencias actúa como un dispositivo de regulación que interviene sobre el cuerpo, las emociones y las habilidades a fin de preparar una actuación significativa para las primeras experiencias en el mundo del trabajo. El “cuerpo” y las “emociones” aparecen para la gestión educativa del régimen capitalista como un punto de confluencia donde se desarrolla una lucha tanto por los tipos de capitales corporales a extraer y regular, como por los sentidos de la dominación a establecer.

Para observar el proceso particular de formación en emociones que se produce sobre este grupo social y franja etaria, se indaga especialmente la relación pedagógica entre los jóvenes y los formadores, prestando atención a algunos aspectos significativos de la rutina del proceso de aprendizaje en función de los objetivos institucionales. Preferentemente se destaca el punto de vista del formador en referencia a los momentos que establece para instruir competencias y condicionar sociabilidades y aspiraciones. Como así también se observa la tensión entre el proceso educativo y la aprensión de las emociones de los jóvenes. De esta manera se resalta la importancia y el valor de las exigencias de los educadores en las sensibilidades y en el uso del cuerpo que posiblemente realicen los estudiantes - beneficiarios en las experiencias próximas de trabajo.

Por lo tanto, el objetivo general de la tesis es analizar la formación de las emociones para el trabajo en los jóvenes re-escolarizados de los sectores vulnerables.

Mientras que los objetivos específicos son:

1. Examinar las transformaciones que produjo el sistema por competencias laborales en la prescripción de los saberes para el trabajo.
2. Caracterizar las implicancias del sistema por competencias laborales –como dispositivo de regulación- en las normativas de las emociones para el trabajo que impactan las ocupaciones operativas en el Gran Mendoza.

3. Analizar el proceso de implementación del enfoque pedagógico por competencias y su incidencia en los saberes para el trabajo en el circuito educativo secundario destinado a jóvenes con experiencias de “fracaso escolar”.

4. Caracterizar el proceso de formación de emociones para el trabajo que produce la capacitación por competencias que realiza el Estado, en los jóvenes desempleados, en edad de escolarización y considerados con dificultades de empleabilidad.

D. Estrategia Metodológica

Se acepta que las modalidades de aprendizaje señaladas se efectúan de una manera compleja a través de estrategias o instrumentos pedagógicos diferenciados según la población destinataria. En esta investigación se profundiza el estudio de las emociones para el trabajo de los jóvenes producido por el régimen de las competencias generado en los ámbitos del mercado, en la escuela y en los programas de capacitación que implementa el Estado a través de la ejecución de políticas públicas.

Para desentrañar la vinculación entre este sistema de clasificación de saberes y políticas corporales se propone una aproximación metodológica asumiendo la particularidad y manifestaciones que adoptan diversas instituciones intervinientes en los procesos de formación de la fuerza de trabajo de los sectores vulnerables.

En este sentido se presenta una investigación de carácter interpretativo, por lo que se coloca énfasis en los significados que los propios hablantes hacen de sus experiencias (Scribano, 2008). Se reconoce que los agentes protagonistas, desde sus prácticas, no sólo van construyendo lo social, sino que además sus palabras -su conciencia discursiva- expresan la condición ineludible de ser “los primeros interpretes” de la realidad social (Giddens, 2001). Esto lleva también a expresar, en segundo lugar, el reconocimiento de la intersubjetividad en la construcción del saber sociológico, como el carácter co-construido del mismo, resultante de la puesta en juego de la doble reflexividad hermenéutica, que requiere un proceso cooperativo y dialógico. Por este motivo es que en la mayor parte del trabajo nos situamos en una posición de favorecer la visibilidad de las narraciones.

Sin embargo el trabajo hermenéutico no invalida que en determinados momentos se utilice métodos de análisis mixtos que reúnen ciertas características propias de las

metodologías llamadas tradicionalmente como cuantitativas y cualitativas⁹. El punto de asumir ambas esta mediado por la intención de recuperar y conjugar algunas dimensiones macro y micro del fenómeno de estudio. Precisamente, para responder a los objetivos propuestos se comenzó con una propuesta cuantificada en los que respecta a advertir las implicancias generales del sistema por competencias en la fuerza de trabajo de los empleos operativos de Mendoza. Como la mayoría de los estudios que combinan ambas estrategias, el análisis de los datos producidos por una y otra se planificó de manera secuencial (por etapas), lo que permitió profundizar, complementar y comparar resultados, consolidando la validez del estudio.

Con referencia a los objetivos y el trabajo de campo (objetivo específico 1 y 2), con el fin de caracterizar algunos rasgos de las emociones para el trabajo en las ocupaciones generales del Gran Mendoza se construyó en el año 2010 como primera estrategia metodológica un registro hemerográfico a partir de los clasificados del principal diario local mendocino. La metodología propuesta busca apropiarse de información de carácter primario y se inscribe en la técnica de indagación denominada como “análisis de contenido”. Este es adecuado para desarrollar inferencias a través de la identificación sistemática y objetiva de las características especificadas de un texto significativo (Scribano, 2008).

En esta primera etapa las unidades de análisis fueron definidas según la disponibilidad del corpus. En este caso se designó el aviso de clasificados del diario de mayor circulación provincial (diario Los Andes). Se parte del supuesto que los anuncios son un indicador de las exigencias de empleabilidad media de la fuerza de trabajo (al menos en determinadas ocupaciones operativas). Se considera también que el registro de clasificados posee ciertas limitaciones para observar la totalidad de empleos y exigencias demandadas. Estos se debe a que, por un lado, los avisos son específicamente un medio de reclutamiento del empleo urbano (algunas actividades, como las primarias, poseen un mínimo porcentaje de representaciones en los avisos) y por otro, los anuncios se presentan como un modo de preselección, ya que convocan en forma general a determinados perfiles laborales (porque el espacio para publicar los requisitos es reducido).

⁹ Con frecuencia se abordan cuestiones relativas a la estrategia de una investigación como un simple problema de opción entre métodos “cuantitativos” y “cualitativos”, sin embargo es menester considerar que ambas son complementarias (y necesarias); y por ende capaces de potenciarse (De Sena, 2012; Piovani, 2008).

Con referencia a la muestra de avisos, tal como sugieren los estudios de análisis de contenido sobre la prensa gráfica, se registró aquellos “textos relevantes” dentro del universo seleccionado que ayudaban a responder las preguntas de investigación. Solamente se tuvieron en cuenta los avisos que respondían a una oferta concreta de empleo (fueron registrados anuncios que eran publicados en la sección de “domésticos”; “profesionales”; “vendedores”; “avisos varios”; y los destacados en cartelerías grandes). Para elegir los días en que se iba a efectuar la búsqueda de las solicitudes, primero se exploró los atributos específicos que posee la estructura del empleo mendocino utilizando datos de la variable “Índice de Empleos Solicitados Nivel General por años y meses” formulada por la DEIE (Dirección de Estadística e Investigaciones Económicas de la Provincia de Mendoza). A partir de la información recolectada se desarrolló un diseño metodológico que rastreó las ocupaciones de los clasificados sólo de aquellos meses donde históricamente el Índice de Demanda de Empleo era mayor. Sobre este criterio se conformó una base de datos para registrar los clasificados del diario “Los Andes” de cada domingo de febrero, mayo, septiembre y noviembre del 2010 (ya que en los últimos 5 años el índice de Demanda de Empleo aumentó considerablemente en los meses seleccionados).

Luego de la confección de la muestra se elaboró un registro que incluía la codificación de una serie de variables e indicadores de la empleabilidad en su relación con las emociones para el trabajo. La intención fue indagar los saberes básicos intelectuales y actitudinales que se encontraban en los entramados de ocupaciones. La base de datos se desarrolló a partir de las siguientes variables: “rama de actividad”, “ocupación”, “tipo de ocupación”, “sexo”, “franja etaria”, “requisitos en conocimientos formales”, “requisitos actitudinales” y “requisitos excluyentes e incluyentes”. Se utilizó el software Excel para la carga de datos y el programa SPSS como soporte de análisis. Se realizaron estadísticos descriptivos y se efectuó un análisis de frecuencia de las variables citadas y algunas tablas de contingencias. Los resultados analíticos se encuentran plasmados en el capítulo 2 de la investigación.

Para completar esta primera fase de campo acerca del análisis del contenido que presenta las emociones, se entrevistó en profundidad a especialistas en recursos humanos y selección de personal. Se parte de la idea de que las entrevistas profundas son, antes que nada, una conversación con propósitos (Scribano, 2008)¹⁰. En esta

¹⁰ Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario de entrevista (Taylor y Bogdan, 2000). Podríamos definir las como una modalidad de conversación que permite conocer

parte de la investigación, las mismas tuvieron como propósito analizar las prácticas de los sujetos en tanto agentes formadores y propagadores del sistema por competencias laborales. Como atributo de selección, los especialistas poseían una vasta experiencia laboral dentro del proceso de reclutamiento del personal en Mendoza. El tipo de muestreo adoptado se acerca a la técnica por “bola de nieve” o “enlace en red” (Scribano, 2008c). La elección del sujeto se basó en la información recaudada por el sujeto anterior más que en un plan rígidamente concebido¹¹. En las entrevistas se indagó sobre los contenidos conceptuales y prácticos de las competencias que se utilizan para percibir y evaluar las emociones para el trabajo en los primeros encuentros entre el empleador y el trabajador.

Este trabajo de campo se realizó entre los meses de julio del 2011 y agosto del 2013. Para preservar la identidad de las instituciones y de los entrevistados en ningún lugar de esta tesis se mencionan sus nombres; por el contrario, se utilizan identificadores de fantasía en la presentación de las citas textuales de las entrevistas. Así en esta fase se interrogó a ocho reclutadores con perfiles que varían en profesión y ocupación (cuadro N°1):

Cuadro N°1– Nombre, profesión y ocupación de los especialistas en selección del personal entrevistados

Nombre	Profesión	Ocupación
<i>Alejandra</i>	<i>Psicóloga</i>	<i>Profesora universitaria y consultora de empresa</i>
<i>Gabriela</i>	<i>Psicóloga</i>	<i>Consultora de empresa de mandos medios</i>
<i>Mariana</i>	<i>Psicóloga</i>	<i>Consultora de empresa de mandos medios</i>
<i>Soledad</i>	<i>Licenciada en Recursos Humanos</i>	<i>Responsable del área de recursos humanos de una empresa privada y consultora de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Capital</i>
<i>Romina</i>	<i>Licenciada en Recursos Humanos</i>	<i>Responsable del área de recursos humanos de una empresa privada y consultora de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Capital</i>
<i>María José</i>	<i>Licenciada en Recursos Humanos</i>	<i>Consultora de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Capital</i>
<i>Julieta</i>	<i>Licenciada en Recursos Humanos</i>	<i>Relacionadora de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Capital</i>

lo que las personas saben, creen y piensan, referidas a su biografía, el sentido que le otorgan a los hechos, los sentimientos, opiniones, emociones, acciones y valores (para ello es necesario que el investigador efectúe una búsqueda de información de modo exhaustivo sobre cada una de los tópicos a investigar) (De Sena, 2012).

¹¹ Se aclara que el proceso de selección de los sujetos realizado en las diversas fases de investigación fue recursivo, dinámico y constructivo. El seleccionar un sujeto influyó y marcó la selección de otros sujetos y a la propia investigación. Cabe destacar que el aludido proceso no finalizó con la selección sino que se transformó en un constructo de información que influyó en la información subsiguiente (Scribano, 2008).

Martín	Licenciado en Recursos Humanos	Relacionador Oficina de Empleo de la Municipalidad de Las Heras
--------	--------------------------------	---

Se transcribieron todas las entrevistas. A medida que avanzó el proceso de análisis de se construyeron “núcleos de sentido temáticos”¹² a partir de categorías deductivas propias del marco teórico e inductivas provistas por el análisis de contenido y las respuestas de los especialistas. Pueden observarse los resultados en el capítulo 2.

En referencia al estudio de la implementación del régimen pedagógico de las competencias (tercer objetivo) se comenzó con la elaboración conceptual del enfoque y su propuesta de prescripción de prácticas docentes a través del análisis de documentos publicados y avalados por la Dirección General de Escuelas de Mendoza¹³.

Como segunda medida para acercarse al campo educativo formal, se clasificó y se seleccionó el circuito escolar a analizar. Primero se observó cómo las ofertas pedagógicas específicas se consolidan bajo dimensiones sociales de segregación llevadas a cabo por instituciones escolares ancladas (Tiramonti, 2009, 2010; Romagnoli y Barreda, 2010). A partir de este análisis se categorizaron diferentes subsistemas educativos de acuerdo a la selección de la población a la que se dirigen y a las políticas pedagógicas que desarrollan. Analíticamente se construyeron tres tipos de circuitos: las “escuelas públicas de prestigio”, que preparan a los alumnos para la movilidad social y para incorporarse al ámbito universitario; las “escuelas de clase alta de distinción”, que pretenden formar un grupo social de privilegio; y las “escuelas de re-enganche”, destinadas a jóvenes con experiencias previas de “abandono o fracaso escolar”, considerados con dificultades para alcanzar la empleabilidad. En esta última categoría se incluyeron las ofertas de los Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT) elegidas para el estudio.

En este trabajo consideramos el análisis de los CCT como un “estudio de caso” que permite comprender las relaciones entre varias propiedades concentradas en un sola

¹² El análisis temático presenta al menos tres maneras de desarrollar la codificación: Teóricamente dirigida; mediante datos previos; y a través de la inducción. Estas difieren de acuerdo a como el análisis temático comienza con una teoría o con la información en crudo. Es decir que se puede adoptar distintas modalidades, desde posiciones que privilegian la interpretación teórica hasta formas que ponen el acento en la inducción de temas, categorías y conceptos desde los propios datos (Sautu, Dalle y Maidana, 2007).

¹³ Para conocer los postulados de la propuesta pedagógica de las competencias puede consultarse el libro titulado “Educación basada en Competencias” dirigido por Gutiérrez, Zalba y Deamici (2010), presentado por el rector de la Universidad Nacional de Cuyo y publicado por la EDIUNC (editorial de dicha universidad).

unidad, es decir como objeto típico de un fenómeno a observar (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). En este sentido la propuesta pedagógica asumida por estas instituciones concentra en gran medida una forma educativa normalizada de emprender la formación de los sujetos que provienen de fracasos escolares. Por consiguiente el estudio de esta iniciativa buscó observar la manera en que dentro del espacio organizativo se consolidan actividades pedagógicas que producen sentidos compartidos.

Varios CCT funcionan como una escuela de nivel medio porque implementan junto a su propuesta de formación en oficios planes de terminalidad educativa para que sus alumnos concluyan el secundario. Para avanzar en el trabajo de campo se seleccionaron dos CCT que poseen como condición planes de finalidad educativa, uno situado en la capital de Mendoza, que llamaremos "CCT Urquiza" y otro en una zona periférica del departamento de Godoy Cruz, que denominaremos "CCT Villa Hipódromo". El primero fue seleccionado por ser una escuela masiva ubicada en el centro geográfico de la provincia y que posee unos 400 alumnos que provienen de variados lugares de Mendoza. El segundo por ser una institución pionera en desarrollar los planes de terminalidad educativa a través de convenios con el CENS (Centro Educativo Secundario para Jóvenes y Adultos) de la zona.

El trabajo de campo se elaboró entre los meses de abril del 2012 y octubre del 2013. Como estrategia metodológica, en estas instituciones se llevaron adelante entrevistas en profundidad a alumnos y formadores (directores, asesores pedagógicos, docentes y preceptores de cada institución). Se adoptó también un muestreo elaborado en función de la técnica por "bola de nieve". Este permitió elegir determinadas personas que presentan características específicas en relación al proceso formativo que se establece en cada institución. La muestra se generó en forma progresiva, donde cada sujeto proponía actores que consideraba importante en el proceso pedagógico. En general fueron los directivos quienes preferentemente eligieron y permitieron el contacto con los entrevistados.

Para los encuentros con los sujetos se elaboraron una serie de preguntas flexibles que permitieron indagar acerca de las prácticas educativas y las teorías que se construyen alrededor de ellas. La guía de la entrevista sirvió solamente para recordar preguntas sobre ciertos temas (Taylor y Bogdan, 2000). De esta manera se pudo establecer una relación de "ida y vuelta" permanente entre la elaboración conceptual de los documentos que circulaban sobre pedagogía y los relatos de los protagonistas. Las temáticas estuvieron relacionadas con: el nivel cognitivo y socioeconómico de los

alumnos, el rendimiento escolar, la propuesta específica educativa de articulación, las estrategias pedagógicas, los contenidos curriculares (las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que ofrece la escuela), entre otros tópicos. Además se recabó material de planificaciones presentado en los espacios curriculares. Los resultados pueden ser visualizados en el capítulo 3 de la tesis.

A continuación se detalla el conjunto de entrevistas a formadores que se efectuaron en cada establecimiento. Se realizaron en total 19 (Cuadro N°2).

Cuadro N°2 – Nombre, cargo jerárquico y tipo de institución de los formadores entrevistados

Nombre	Cargo Jerárquico	Tipo de Institución
<i>Estela</i>	<i>Directora</i>	<i>CCT Urquiza</i>
<i>Eliana</i>	<i>Maestra del Núcleo Básico</i>	<i>CCT Urquiza</i>
<i>Eugenio</i>	<i>Profesor de electricidad domiciliaria</i>	<i>CCT Urquiza</i>
<i>Mariela</i>	<i>Profesora del taller de moda</i>	<i>CCT Urquiza</i>
<i>Raúl</i>	<i>Profesor de auxiliar de minería</i>	<i>CCT Urquiza</i>
<i>Gabriela</i>	<i>Profesora de gastronomía</i>	<i>CCT Urquiza</i>
<i>Paula</i>	<i>Orientadora pedagógica</i>	<i>CENS Urquiza</i>
<i>Griselda</i>	<i>Directora</i>	<i>CENS Urquiza</i>
<i>Julio</i>	<i>Director</i>	<i>CCT Villa Hipódromo</i>
<i>Alicia</i>	<i>Coordinadora del proyecto integrado CCT – CENS</i>	<i>CCT Villa Hipódromo</i>
<i>Silvio</i>	<i>Profesor de electrónica</i>	<i>CCT Villa Hipódromo</i>
<i>Lionel</i>	<i>Profesor de máquinas y tornerías</i>	<i>CCT Villa Hipódromo</i>
<i>Miriam</i>	<i>Preceptora</i>	<i>CENS Villa Hipódromo</i>
<i>Nicolás</i>	<i>Orientador pedagógico</i>	<i>CENS Villa Hipódromo</i>
<i>Oswaldo</i>	<i>Profesor de microemprendimientos</i>	<i>CENS Villa Hipódromo</i>
<i>Mónica</i>	<i>Profesora de Matemática</i>	<i>CENS Villa Hipódromo</i>
<i>Aldo</i>	<i>Profesor de Ciencias Sociales</i>	<i>CENS Villa Hipódromo</i>
<i>Elena</i>	<i>Directora</i>	<i>CENS Villa Hipódromo</i>
<i>Raquel</i>	<i>Capacitadora del proyecto de integración CCT- CENS</i>	<i>Capacitadora CCT-CENS</i>

Para completar el análisis sobre las prácticas áulicas y observar la percepción y corporización de las competencias de los jóvenes se entrevistaron en forma grupal a 13 alumnos de ambas instituciones que concurrían a los oficios del CCT y a las materias escolarizadas del CENS (Cuadro, N°3):

Cuadro N°3 – Nombre, tipo de institución y edad de los alumnos re-escolarizados entrevistados

Nombre	Tipo de Institución	Edad
---------------	----------------------------	-------------

Juan	CCT - CENS Urquiza	17 años
Facundo	CCT - CENS Urquiza	17 años
Emanuel	CCT - CENS Urquiza	17 años
Rodolfo	CCT - CENS Urquiza	18 años
Ezequiel	CCT - CENS Urquiza	18 años
Gabriel	CCT - CENS Urquiza	19 años
Marcos	CCT - CENS Urquiza	25 años
Rodrigo	CCT - CENS Villa Hipódromo	19 años
Aníbal	CCT - CENS Villa Hipódromo	20 años
María	CCT - CENS Villa Hipódromo	22 años
Claudia	CCT - CENS Villa Hipódromo	23 años
Cristián	CCT - CENS Villa Hipódromo	24 años
Mauro	CCT - CENS Villa Hipódromo	25 años

Aquí también se transcribieron todas las entrevistas y se construyeron “núcleos de sentido temáticos” a partir de categorías deductivas propias del marco teórico e inductivas provistas por el análisis de contenido y las respuestas de los implicados. Además se organizaron y compararon resultados entre los casos seleccionados.

En referencia al cuarto objetivo específico, para abordar las implicancias del proceso de capacitación por competencias que realiza el Estado a través del programa “Jóvenes Con Más y Mejor Trabajo”, se comenzó con una fase de registro de los manuales de capacitación promulgados por el Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social. Estos documentos cristalizan los postulados normalizadores de las competencias.

El objetivo principal del programa es brindar herramientas para fortalecer empleabilidad a través de la organización de talleres y encuentros dirigidos a jóvenes. En los manuales de procedimiento se propone el desarrollo de una formación adecuada a través de la implementación de “dispositivos vinculares” entre el joven y los técnicos de las oficinas de empleo. Estos últimos deben establecer relaciones de reciprocidad con los beneficiarios, lo que facilitaría la incorporación de aprendizajes. Según las necesidades del beneficiario y del grupo y la instancia o acción que estén realizando en el programa, los técnicos deben “acompañar” a estos jóvenes con el objeto fortalecer las acciones de búsqueda de empleo. Entre los dispositivos vinculares se encuentra el seguimiento personalizado entre el tutor y el beneficiario, el taller de capacitación y el acompañamiento en prácticas calificantes.

A partir de la identificación de las condiciones del programa y las observaciones de su implementación se categorizaron los contenidos del proceso de capacitación por competencias. Luego se prosiguió con el diseño de entrevistas a los técnicos y encargados de los distintos programas y de oficinas de empleo del Gran Mendoza seleccionadas para el estudio (municipio de Capital, Godoy Cruz, Guaymallén y Las Heras). Aquí también se adoptó un tipo de muestreo denominado bola de nieve. Se seleccionaron para las entrevistas aquellas personas que poseían la responsabilidad de implementar los dispositivos de vinculación.

Como se hizo referencia en el objetivo anterior, también se consideraron a las oficinas de empleo seleccionadas municipales como un “estudio de caso” de la implementación de políticas de capacitación por competencias que priorizan los saberes emocionales para el trabajo. Y al igual que para el acercamiento de los CCT, se decidió planificar una guía de entrevistas en profundidad en forma flexible, a fin de obtener información sobre los procesos de aprensión de competencias proyectadas según las instancias del programa. Las entrevistas abordaron temáticas relacionadas con las condiciones y reglas del programa, las características generales laborales y educativas de los beneficiarios, las instancias formativas, la función de cada técnico dentro de la estructura planteada, los contenidos de los saberes implementados y la distinción en la formación entre los diversos géneros, entre otros asuntos. Los análisis de estos datos se presentan en el capítulo 4.

El trabajo de campo se realizó entre los meses de octubre del 2011 y agosto del 2013. Se realizaron en total 12 conversaciones con los distintos técnicos (Cuadro N°4).

Cuadro N°4 – Nombre, cargo y tipo de institución de los técnicos entrevistados

Nombre	Cargo	Lugar y Tipo de Institución
<i>Enrique</i>	<i>Coordinador de la Oficina</i>	<i>Oficina de Empleo Capital</i>
<i>Bárbara</i>	<i>Tutora</i>	<i>Oficina de Empleo Capital</i>
<i>Sara</i>	<i>Tutora</i>	<i>Oficina de Empleo Capital</i>
<i>Juan</i>	<i>Tutor y Tallerista del INADI</i>	<i>Oficina de Empleo Capital</i>
<i>Susana</i>	<i>Relacionadora con empresas</i>	<i>Oficina de Empleo Capital</i>
<i>Paula</i>	<i>Tutora</i>	<i>Oficina de Empleo Guaymallén</i>
<i>Abel</i>	<i>Tutor</i>	<i>Oficina de Empleo Guaymallén</i>
<i>Olivia</i>	<i>Ex orientadora de la Oficina</i>	<i>Oficina de Empleo Las Heras</i>
<i>Jimena</i>	<i>Orientadora de la Oficina</i>	<i>Oficina de Empleo Las Heras</i>
<i>Luis</i>	<i>Relacionador con empresas</i>	<i>Oficina de Empleo Las Heras</i>
<i>Daniel</i>	<i>Tutor</i>	<i>Oficina de Empleo Las Heras</i>
<i>Vanina</i>	<i>Orientadora de la Oficina</i>	<i>Oficina de Empleo Godoy Cruz</i>

Para completar el estudio y observar la recepción de las emociones para el trabajo se realizaron 22 entrevistas a los jóvenes de las distintas oficinas seleccionadas de acuerdo a su rango de edad, al tiempo transcurrido en los talleres y su relación con el mundo del trabajo (Cuadro N°5). Las temáticas de la conversación se establecieron de acuerdo las experiencias y pareceres de cada joven en los momentos formativo. También aquí se realizó un análisis temático por etapas.

Cuadro N°5 – Nombre, tipo de institución y edad de los jóvenes beneficiarios entrevistados

Nombre	Tipo de Institución	Edad
Mario	Oficina de Empleo Capital	18 años
Mariano	Oficina de Empleo Capital	19 años
Javier	Oficina de Empleo Capital	19 años
Pablo	Oficina de Empleo Capital	20 años
Alejandra	Oficina de Empleo Capital	20 años
Romina	Oficina de Empleo Capital	20 años
Carolina	Oficina de Empleo Capital	21 años
Marisol	Oficina de Empleo Capital	22 años
Jonatán	Oficina de Empleo Capital	22 años
Joanna	Oficina de Empleo Capital	23 años
Rocío	Oficina de Empleo Capital	23 años
Cesar	Oficina de Empleo Capital	25 años
Sofía	Oficina de Empleo Guaymallén	19 años
Emiliano	Oficina de Empleo Guaymallén	19 años
Martín	Oficina de Empleo Guaymallén	20 años
Fernando	Oficina de Empleo Guaymallén	21 años
Claudio	Oficina de Empleo Guaymallén	21 años
Carla	Oficina de Empleo Guaymallén	22 años
Paula	Oficina de Empleo Guaymallén	24 años
Marina	Oficina de Empleo Las Heras	22 años
Simón	Oficina de Empleo Las Heras	23 años
Ramón	Oficina de Empleo Las Heras	24 años

E. Organización expositiva de la tesis.

Finalmente, queda mencionar la organización argumental de la tesis doctoral. Es importante aclarar que sirvieron de herramientas para la elaboración argumentativa de este trabajo diferentes momentos de formación, así como espacios curriculares del Doctorado, en especial la instancia denominada como “prueba de calificación”. Esto permitió articular, reconstruir e interpretar ejes y relaciones teóricas, metodológicas y

empíricas que dieron forma original a los problemas y al marco conceptual que los aborda.

Con el objetivo de identificar, describir e interpretar el proceso de construcción de las emociones para el trabajo, se trazó una organización expositiva diferenciada en tres momentos.

El primero, que corresponde al capítulo 1, es el lugar donde se expresa el desarrollo teórico de los antecedentes y los conceptos principales. Se expone ahí las perspectivas teóricas y aportes de los pensadores sociales que vendrán al encuentro luego en el análisis del objeto de estudio. Para ellos se decidió discutir determinadas temáticas que se aproximan al estudio de los “saberes y emociones para el trabajo”. Se propone una construcción conceptual elaborada a partir de los aportes de los estudios del trabajo, la pedagogía crítica y la sociología del cuerpo y las emociones, la que luego permitirá en una segunda etapa avanzar en el entendimiento de la constitución del régimen formativo del conocimiento de las competencias. La apuesta a esta elaboración implicó un acercamiento sucesivo, en una alternancia de enfoques, desde dimensiones estructurales a un posicionamiento particular. Esta estrategia obedece a que se ha considerado contemplar las complejidades que asumen las capacidades para el trabajo en función de tres ejes problemáticos: la consideración de los saberes y su correspondencia con el modo de acumulación; la implicancia de la pedagogía en la construcción del conocimiento; y finalmente la cuestión del cuerpo y las emociones y su relación con la estructuración social.

Como primera vía de indagación, fue necesario revisar los antecedentes sobre estas tres disciplinas. Siguiendo esta línea argumentativa, el primer capítulo llamado “Acumulación Flexible, Pedagogía, Cuerpos y Emociones” fue dividido para lograr una aproximación a un debate actualizado sobre estos tres grandes núcleos que se encuentran presentes en el trascurso de la investigación. Primeramente aquí se pone énfasis en la relación entre el régimen de acumulación y su incidencia en los saberes y el cuerpo. Se expone una vinculación entre la metamorfosis del patrón flexible del capitalismo y los cambios en las formas de extorsión del trabajo como en los contenidos del mismo, a partir de algunos planteos de los sociólogos del trabajo. Luego, en la segunda parte del capítulo, se analiza el proceso de construcción pedagógico que se desprende en este régimen económico. Si bien el campo de la pedagogía, no está reducido al ámbito escolar, con el surgimiento de su profesionalización como disciplina de conocimiento, la misma se concentró en la problemática de la escuela. En esta parte de la investigación retomamos los

principales aportes de los pensadores clásicos sobre la relación entre saberes, modos de incorporarlos e institución escolar, trayendo a colación la propuesta liberal del capital humano y las perspectivas críticas surgidas como contrapartida, en la que se destaca autores como Bourdieu, Bowles y Gintis, Illich, Freire y Tiramonti. Finalmente en la tercera parte se asume una discusión sobre las “políticas corporales” y sus consecuencias en el orden capitalista. Para realizar un análisis sobre los modos de estructuración y su relación con el “cuerpo y las emociones” se retoma algunas nociones conceptuales de Bourdieu, Foucault, Goffman, Hochschild y Scribano.

La exhibición de la propuesta teórica se fundamenta en proposiciones sociológicas que analizan las estructuras macros que condicionan el contexto, accediendo paralelamente a un nivel micro social a través de las perspectivas que se ocupan de la comprensión de las prácticas sociales concretas. La convergencia de estas teorías ha resultado útil para confeccionar un análisis que habilite la interpretación tanto de la relación dinámica entre saberes, reproducción de la acumulación y pedagogía; como de las formas en qué las percepciones y emociones se van “anclando” cotidianamente en experiencias específicas. La apuesta, por lo tanto, es alcanzar herramientas adecuadas para reconocer la orientación de los procesos formativos, el modo de la adquisición de sentidos y el proceso de regulación de los capitales corporales y las experiencias de los trabajadores. En resumidas cuentas, se presenta primero un análisis de un “régimen social de sensibilidad” naturalizado y desapercibido, para luego comenzar con el estudio sobre el sistema hegemónico de formación saberes y conductas que se reproduce a partir de las técnicas pedagógicas de las competencias.

Precisamente, la segunda estrategia argumentativa es analizar las características generales del sistema por competencias laborales. Esto se aborda en el capítulo 2 denominado “El sistema por competencias y su incidencia en las ocupaciones medias del Gran Mendoza”. Aquí nos ocupamos de examinar los efectos del paradigma sobre los mandatos en los saberes corporales establecidos en las ocupaciones medias regionales. Para ello presentamos la relación entre este sistema y las formas de reclutamiento laboral. Por consiguiente comenzaremos con el análisis interpretativo de los datos observando la influencia que el modelo de competencias posee sobre las presiones en los trabajadores y los procesos de clasificación de los contenidos de las capacidades demandadas a través del análisis del registro de clasificados. Se abordará una reflexión sobre las competencias actitudinales y su relación con las emociones para el trabajo. Sobre el final se precisa el contenido de las tres principales competencias actitudinales a partir de las narraciones de los especialistas en selección

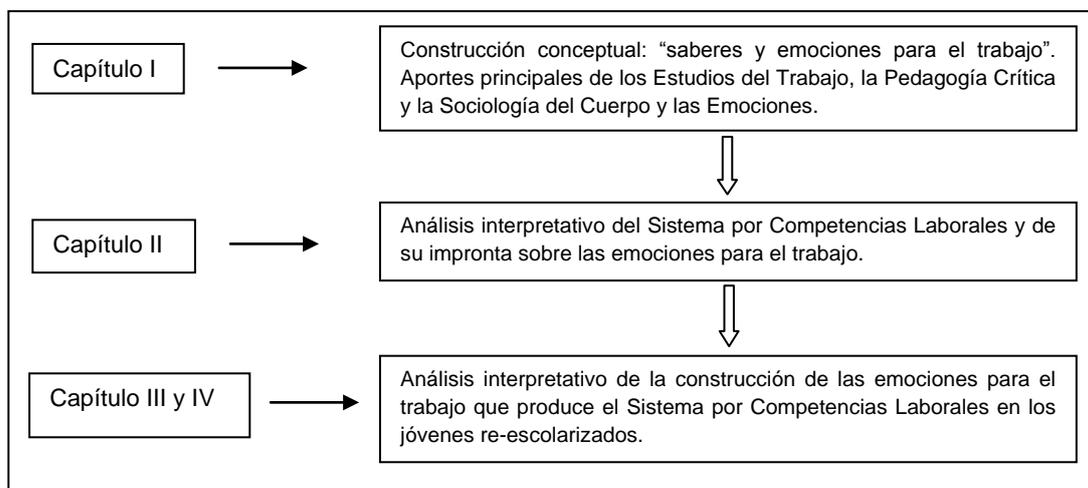
del personal, estas son: la “proactividad”, la cual remite a tiempo exigido en que se produce la actuación en situación de trabajo; la “buena presencia”, que da cuenta de la presentación social del trabajador; y la llamada “interacción social”, que se refiere directamente a las sensibilidades que se deberán colocar en consideración en las relaciones cotidianas del trabajo.

La tercera y última estrategia presentada es analizar e interpretar el proceso de formación de los jóvenes re-escolarizados. Comenzamos esta etapa con el capítulo 3 llamado “La pedagogía por competencias en el circuito de la re-escolarización de jóvenes”, abordando el carácter que asumió las políticas de escolarización secundaria en la Argentina en los últimos 20 años. Luego se analiza la propuesta pedagógica de las competencias laborales y su vinculación con los tiempos y las exigencias del mundo del trabajo. Se discute acá la incidencia operativa de la pedagogía por competencias en las prácticas de los formadores, como en las percepciones de los alumnos de los Centros de Capacitación para el trabajo. Se observa a partir del análisis la confección de instrumentos pedagógicos ajustados al régimen de sensibilidad de los jóvenes y elaborados con la impronta de las competencias. La apuesta es identificar e individualizar los “ritmos de aprendizaje” de los re-escolarizados para ajustarlos al tiempo del mundo laboral, como de analizar la tensión entre la propuesta y la incorporación de las percepciones y habilidades que repercuten en los sentidos y en las disposiciones para el trabajo de los jóvenes.

En el capítulo 4, nombrado como “La capacitación para el trabajo en los jóvenes desocupados”, analiza los procesos de inclusión para el empleo propuestos para aquellos jóvenes re-escolarizados que se encuentran en los bordes de la puerta de la entrada al empleo. Para ello se estudia el plan Jóvenes Más y Mejor Trabajo. Aquí se presenta el modo en que el proceso formativo “ajusta” las sensibilidades de una población considerada con escasas competencias a las condiciones del mercado de trabajo. De manera concreta se examina la elaboración de un proyecto formativo inspirado en el sistema por competencia laboral. Se discute primero el concepto de empleabilidad y para luego dar paso al examen de las estrategias pedagógicas del proyecto y las acciones de los agentes formadores involucrados. Terminamos presentando la incidencia y la tensión de la formación en las emociones para el trabajo de los jóvenes del programa en consideración a: su percepción sobre su identidad social real y los atributos valorados; las prácticas de anticipación generadas en función de los formatos y rituales del trabajo; la elaboración de una presentación social mercantil; y la re-significación de la promesa de la empleabilidad.

El siguiente gráfico (N° 1) sintetiza esquemáticamente la propuesta argumentativa.

Gráfico N°1 – Estructura Argumentativa de la tesis



En definitiva la importancia de la investigación se sustenta en el papel que ocupa la huella de la ideológica de las competencias en los procesos formativos de los sectores vulnerables. Las construcciones de sentido realizadas por los sujetos interviene se presenta como un modo de examinar la reproducción que se realiza a partir de un proceso de constitución de percepciones, expectativas, impresiones, pautas de interacción y la culminación de habilidades desiguales, naturalizadas en forma desapercibidas por la regulación planteada. La exposición, por lo tanto, busca entrever la relación entre la formación y las experiencias de quienes se inician en el trabajo con los formatos de inclusión y de expulsión mercantil del régimen de acumulación.

CAPÍTULO 1: Acumulación Flexible, Pedagogía y cuerpos y emociones.

Comenzaremos este primer capítulo con una serie de discusiones sobre el régimen social de acumulación promovido en los países latinoamericanos, la caracterización de las formas pedagógicas alcanzadas en estas formaciones sociales regionales y las formas de estructuración de los cuerpos y las emociones. Debido a que el interés de la tesis se desarrolla en torno a la formación del cuerpo y las emociones para el trabajo, en busca de elaborar un marco analítico acorde a los objetivos de estudio, se utilizará una serie de argumentos conceptuales rescatados de tres perspectivas: los estudios del trabajo, la pedagogía crítica y la sociología del cuerpo y las emociones.

El capítulo posee tres partes: en la primera, se pondrá énfasis en la propagación del régimen de acumulación flexible y su incidencia en el cuerpo. Se observará como la metamorfosis de este patrón flexible generó cambios en las formas de extorsión en proceso productivo como en los contenidos energéticos disponibles de la fuerza de trabajo.

En la segunda parte, se analizará el proceso pedagógico del capital, entendido este como un espacio de promoción y clasificación de saberes, métodos de enseñanza, modos de aprendizaje, como represión de modos sociales de comportamientos. Aquí se retomará los aportes de varios pesadores que dan cuenta la relación entre el campo pedagógico con la institución formadora de la fuerza de trabajo (la escuela), el proceso de elaboración de conocimiento y la reproducción de la desigualdad social.

Y en la tercera parte asumiremos una discusión sobre las políticas de los cuerpos y las emociones y sus consecuencias en el orden capitalista (es decir en los modos de construcción de sensibilidades). Para realizar un análisis sobre los modos de estructuración de los cuerpos se utilizará aportes conceptuales de algunos de los principales autores de esta perspectiva.

El objetivo final del capítulo es concluir con un resumen analítico que será de utilidad para analizar los saberes demandados en situación de trabajo, es decir, sistematizados bajo el régimen por competencias laborales.

Primera Parte:

1.1. Régimen social de acumulación y saber obrero.

En cada momento de la mundialización del capitalismo, su implementación quedó asociada a una lógica acumulación dominante del capital y a una manera hegemónica de expropiar y consumir los saberes y capacidades corporales de la fuerza de trabajo. Desde el proceso colonial¹⁴ estos modos se desarrollaron a partir de un resultado contingente producido por las estructuras específicas de acumulación y las relaciones sociales y de poder que establecen los actores dentro de ella (Nun, 2003). Estos regímenes, en tanto matrices de configuración, que podrían ser clasificados de diversas maneras de acuerdo a las regiones territoriales y económicas, incluyen en su interior modos de organización del trabajo y formas específicas de educación, protección y reproducción de la fuerza de trabajo. Como así también una coexistencia de cierta tensión entre las formas expropiaciones generadas por dichas estructuras y las resistencias a los condicionamientos que producen las prácticas de los trabajadores.

Desde un esquema simplificado, cada formación social y económica contuvo y contiene en su interior maneras específicas de metabolizar los gastos corporales de la fuerza de trabajo en capital (Métszáros, 1995:117). La vigencia del sistema de metabolismo social, propio de cada momento, está fundamentado por el carácter útil del trabajo en su dimensión concreta, que pasa a subordinarse como gasto energético de fuerza humana productiva socialmente determinada para generar plusvalor (Marx, 2010)¹⁵. Es así que el trabajo, en esta perceptiva, es concebido en su dimensión histórica y en una modalidad específica y particular; el trabajo se presenta alienado, enajenado, incluido y sometido al capital (Antunes, 2010)¹⁶. Además la capacidad de

¹⁴ Para el caso concreto de América latina, su situación colonial -utilizada como territorio de expropiación de bienes primarios- y su situación de dependencia -su subordinación en el engranaje del modo capitalista mundial en permanente recreación- determinó el carácter del curso económico y social posterior (Marini,1991).

¹⁵ Aquí aflora en marco analítico el trabajo abstracto que hace desaparecer las diferentes formas de trabajo concreto que, según Marx, son reducidas a una única especie de trabajo, el trabajo humano abstracto, gasto de energías físicas e intelectuales necesarias para la producción de mercancías y la valorización del capital (ver Antunes, 2010). Así Lo característico de las sociedades capitalistas es el mecanismo social de extracción del plustrabajo de los productores directos; esto es, a través de la generación de plusvalía. La creación de nuevos valores sólo es posible a través de la intervención del trabajo-mercancía en el proceso de producción (Marx, 2010).

¹⁶ Cuando referimos al trabajo enajenado o el trabajo bajo el dominio del capital, se advierte que es un trabajo deshumanizante y extraño. El trabajo queda atravesado por la condición social que subsume al trabajador a un objeto o a cualquiera de sus productos. La realización efectiva del trabajo aparece como la des-realización del trabajador. Esta situación de alienación (que también Marx lo denomina

trabajo posee como particularidad la producción valor, siendo la fuerza de trabajo la única mercancía que se transforma en el acto de venta creando un producto diferente (Marx, 2010:203). Por lo tanto, es ineludible la necesidad del capital de producir una relación subordinada sobre el trabajo y asimilar y transformar en maquinaria capitalista todo trabajo ajeno realizado por los cuerpos humanos. En este sentido la categoría cuerpo (en tanto unidad humana de producción de valor) adquiere relevancia en su condición de herramienta analítica para el estudio del problema del trabajo en los distintos momentos históricos de la acumulación. Marx se refería al respecto:

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitaban en ella y sujeta a su señorío el juego de fuerzas de la misma. (Marx, 2010:216)

El capitalismo instaura y reproduce un régimen social basado en la captación de energías excedentarias “naturales”, corporales y sociales (Scribano, 2013). En consecuencia de acuerdo a cada sistema el cuerpo para ser parte útil a este metabolismo y acceder al estatuto “cuerpo-trabajo” debe desarrollar y poner en movimiento potencias y capacidades demandas en los espacios de sujeción del capital. Por consiguiente, los ambientes de trabajo y las relaciones que se establecen allí alteran y transforman tanto la naturaleza exterior del trabajo como la propia corporalidad del trabajador. La mirada de Marx sobre la explotación corporal señala la conexión entre los medios de producción en tanto “naturaleza” (recursos) y capital variable (naturaleza humana), ambos como objetos que se explotan y se consumen. Sea por negación o afirmación, según su relación con la matriz de configuración productiva y el ejercicio del trabajo, lo orgánico, lo cognitivo e inclusive lo afectivo que hilvana la potencia creativa y productiva de los músculos y el cerebro, provocan un régimen de relaciones jerárquicas propias de cada estructuración. Es decir, se va produciendo en cada configuración histórica, un cambio permanente en el interés, en las relaciones de influencia, inclusive en las acciones, gestos y actitudes de los individuos tanto en la esfera práctica de la producción de mercancías, como en el proceso de reproducción de la vida que lo sostiene (De La Garza, 2011:70).

extrañamiento, enfatizando su pura negatividad) no se realiza sólo en el resultado de la producción en el que el trabajador pierde el objeto producido, sino que abarca la totalidad del acto de producción, el cual se desarrolla en el ámbito de la actividad productiva alienada (Antunes, 2010:41).

Por lo tanto, en el capitalismo las formaciones societales y económicas configuran un conjunto de clases de sujetos e instituciones de mediación cuya diferencias sustentan un proceso de formación de capacidades e incapacidades para el trabajo. Esto puede observarse en los cambios históricos y presentes suscitados en América Latina, en las formas de organización del trabajo, en las exigencias de los saberes y comportamientos de los trabajadores y en las prácticas de control y en los modos de formación de la fuerza del trabajo.

1.2. El patrón de acumulación flexible y las transformaciones en el mundo del trabajo.

Las exigencias y la formación en el saber en los últimos 30 años están atravesadas por el movimiento metabólico del capital y la caracterización de la acumulación contemporánea. Para comprender estas mutaciones es necesario, entonces, situarse al nivel de los procesos concretos históricos que adopta el modo específico en que se realiza la acumulación del capital. Para ello se tomará como punto de partida una categoría mediadora que permite poner en cuestión las transformaciones del capital y el trabajo: es decir el concepto régimen social de acumulación acuñado por Nun (2003). El mismo puede ser concebido como:

Una matriz de configuración cambiante en cuyo interior se van enlazando diferentes estrategias específicas de acumulación y tácticas diversas para implementarlas, de manera que (...) el proceso de acumulación del capital ni es autónomo ni posee una lógica propia y por eso necesita de un amplio conjunto de instituciones sociales (estructuras políticas e ideología incluidas) que la tornen viable. Son ellas las llamadas a asegurarle una cierta estabilidad y predictibilidad a este proceso, mediante la regulación tanto de la propia competencia de los capitales en el mercado como de los conflictos entre el capital y el trabajo y entre distintas facciones del capital. Sólo que, como es obvio, tal regulación dependerá de las características y de la intensidad que asuman esos conflictos y esa competencia, lo cual equivale a decir que es siempre indisoluble de una historia concreta y que las soluciones cambiarán según las épocas y los lugares (Nun, 2003:280-281)

Desde fines de los años '60 se visualiza un proceso de deterioro de las ganancias y la rentabilidad del capitalismo que repercutió en las condiciones y relaciones laborales en los países latinoamericanos¹⁷. En este período, el sistema mundial, atravesado por las múltiples determinaciones, experimentó rupturas y cambios en el régimen de acumulación que se tradujeron en modificaciones en las formas de organización y

¹⁷ Hay una cierta coincidencia entre los autores que asumen este paradigma en considerar que la recesión de 1974-75 marca el punto final del boom de posguerra y el inicio de la crisis de la tercera etapa del capitalismo. También es aceptado que esta situación crítica se prolongó en las décadas siguientes, pero en un nuevo cuadro de ofensiva del capital contra el trabajo. (Collado, 2007; Katz, 2002)

gestión del trabajo y de regulación de las relaciones laborales (Collado, 2005), como en la implementación de una serie de políticas neoliberales de ajuste estructural¹⁸.

Desde allí el sistema capitalista comenzó a mostrar señales de modificación de la dinámica de acumulación capitalista a escala internacional. La caída de las tasas de ganancia de los conglomerados productivos más importantes y la crisis del “Estado de bienestar social”, marcaron las limitaciones y los puntos de saturación del período de regulación “taylorista-fordista” (Antunes, 2005; Soria, 2010)¹⁹.

Para dar respuesta a la crisis estructural se inició un proceso de reorganización de los sistemas ideológicos y políticos de dominación²⁰. La intención era reformular la producción con el objeto de conceder al capital instrumentos necesarios para restaurar los niveles de expansión. En este marco se produjo modificaciones en las exigencias y contenidos del trabajo que se enlazaron a las nuevas demandas de la estructura ocupacional mundial y regional, cimentado ahora en lo que algunos autores nombraron como “patrón de acumulación flexible” (Antunes, 2005).

Este patrón comprende una combinación de estilos productivos nuevos con aspectos antiguos que dan forma a una lógica general de acumulación. Esta matriz respaldada por una acción combinada entre los Estados nacionales y el capital nacional y multinacional (Schorr, 2005) se arraigó en la reducción de empleo protegido, su posterior cristalización como precarizado y, del incremento de las distintas formas de extorsión intensiva de las capacidades de la mayoría de la fuerza de trabajo considerada “empleable” (Arellano, Baccarelli, Dallacia, De Gennaro, Giradles y Sadier 2009).

¹⁸ Las políticas de liberalización de la economía se aplicaron bajo las “recetas” propuestas por el denominado Consenso de Washington. Entre las reformas neoliberales se proponía el disciplinamiento fiscal, la reforma tributaria, la flexibilización de las leyes laborales, la liberalización del comercio, la privatización de las empresas públicas, la disminución del gasto público en salud y educación, entre otras (Bresser Pereira, 1991).

¹⁹ En su forma ideal, la organización del trabajo fordista en articulación con el taylorismo, tenía como eje de la acumulación de capital, la producción y el consumo de masas. Ello suponía un sistema de regulación acoplado en formas jurídicas, económicas y políticas que garantizaba niveles de protección y reproducción de la fuerza de trabajo a través de una canalización institucional vehiculizada por los beneficios del pleno empleo. Por su parte De La Garza (2009) aclara que dicha regulación se produjo de modo diferenciado y con matices de acuerdo a las distintas regiones de América Latina. En varios de estos países la informalidad, el desempleo y la existencia de condiciones de semi-esclavitud hicieron que esta configuración fuera algo prácticamente inexistente o simplemente una excepción (Battistini, 2009).

²⁰ Para la sustitución del régimen se recurrió en la mayoría de los países a una combinación de políticas de represión, captación y aislamiento de los sindicatos y de los sectores combativos (Murillo, 2001:186).

Tornar “flexible” al conjunto de la fuerza de trabajo exigió la precarización de las relaciones y condiciones laborales con el fin último de asegurar una mayor productividad del trabajo por vía de la disminución de los costos laborales²¹ (facilidad para contratar y despedir trabajadores) y una mayor expropiación de las capacidades de trabajo (utilización de la fuerza de trabajo en el ámbito laboral). A la vez se logró menguar las posibilidades de resistencia de la población, segregando, diferenciado y fragmentando al conjunto de los asalariados (Collado, 2007; 2010; Battistini, 2009).

Por cierto, una situación de precarización quedó definida, según Battistini (2009), en referencia a una debilidad en las seguridades relativas a las formas contractuales y las condiciones de desarrollo del trabajo cotidiano, a las restricciones a los derechos individuales y colectivos del trabajo y a la percepción subjetiva del trabajador sobre la incertidumbre, es decir sobre sus perspectivas de vida y futuro. Además la precariedad el trabajo no sólo emergió como una fuente de agotamiento, sino también de sufrimiento físico y moral (Battistini, 2009). En este último sentido algunos autores consideran la presencia de un aumento en las sobrecargas de las tareas y las jornadas extenuantes que evidenciaron un agravamiento de los problemas de salud en el espacio laboral (Antunes, 2011). Así se visualiza tanto un incremento sin precedentes en las lesiones por esfuerzo repetitivo que reducen la fuerza muscular y comprometen los movimientos, como la aparición enfermedades psíquicas, mentales y emocionales originadas, entre otros, por las exigencias polivalentes de algunas ocupaciones del sector servicio (Collado, S., 2012).

Antunes (2006; 2011) considera por su parte, dos características particulares del modelo de acumulación flexible: por un lado, el rasgo de perennidad que presenta el trabajo en las sociedades latinoamericanas; y por otro, su oscilación hacia la superfluidad, de la que son ejemplo los trabajadores flexibilizados, temporarios y el enorme ejército de desempleados.

²¹ Un párrafo aparte se puede redactar en referencia a la implementación de las leyes de flexibilización laboral. En el caso de la Argentina, por ejemplo, ya en 1976 el gobierno dictatorial mutiló la Ley 20.744 derogando el salario mínimo profesional y los principios referidos a los derechos de huelga, entre otros cercenamientos. Pero, para completar con el proceso y terminar de configurar un esquema de reestructuración regresiva hubo que esperar hasta 1989. El gobierno democrático de Carlos Menem implementó una nueva legislación laboral que bajó los costos de contratación y alivió las responsabilidades empresarias frente a los riesgos laborales (Pérez Crespo, 1995). Estas leyes limitaron los aportes a la seguridad social, redujeron indemnizaciones, restringieron el derecho de huelga, limitaron el papel de los convenios salariales e impulsaron multiplicidades de formas de contratación como pasantías, contratos “de prueba” o subcontratación, entre otras (Drolas, Montes Cató y Picchetti, 2005).

La perennidad se puede observar en la heterogeneidad de su estructura productiva. Asoma una creciente combinación de actividades que requieren una apropiación de una dimensión más cognitiva del trabajo y de habilidades sociales que fomenten un ágil y explosivo desenvolvimiento. Y junto a estas, en forma paralela se visualiza la ampliación del trabajo descalificado, netamente precarizado, realizado por una fuerza de trabajo sobrante y superexplotada. Como rasgo común es que ambas poseen el mismo ritmo e intensidad. Mientras, que la fisonomía de superfluidad puede ser observada en el incremento de los trabajadores diseminados en la búsqueda de trabajos parciales, temporarios, sin derechos, flexibles, cuando no vivenciando el flagelo del desempleo estructural (Antunes, 2006). Justamente la consecuencia social del desempleo fue la partición tajante entre los incluidos y lo excluidos del mundo del trabajo. Es decir entre la población con trabajo, integrada y necesaria y la sin trabajo, que pasa al pauperismo como un fenómeno estructural en tanto población sobrante (Collado, 2007). Así la “nueva morfología del trabajo” comprende desde el tradicional operario industrial y rural clásico, hasta los nuevos contingentes de hombres y mujeres tercerizados o subcontratados mediante “outsourcing”, asalariados de servicios (trabajadores de atención al cliente, operadores de computadoras o “delibery”) vendedores ambulantes, trabajadores domiciliarios, desempleados estructurales, entre otros (Antunes, 2011).

Por lo tanto, el patrón de flexibilidad quedó manifestado en la existencia de una heterogénea variedad de relaciones laborales, tanto en la dimensión contractual como organizacional.

A su vez, de este espacio de heterogeneidad emerge un problema complejo para los imperativos de la clase empresarial, en cuanto a la convivencia entre una lógica de relaciones laborales encauzada más por explotación intensiva del trabajador, con un modelo reorganización de la producción que necesita de la colaboración de los mismos en cuanto a su autocontrol y desarrollo de sus disposiciones para el trabajo. Esto produce la necesidad de una extensión en los lugares de formación para el trabajo, como la propagación de una serie de mecanismos de dominación económicos (reconstrucción sistemática del ejército industrial, ampliación de tecnologías que permiten fragmentar el colectivo obrero, relocalización de áreas productivas, etc.), políticos (restricciones de derechos conquistados) y subjetivos (normalización en los comportamientos y saberes corporales), bajo el objetivo general de producir hegemonía. Este último concepto puede ser concebido como una construcción social que implica el desarrollo de estructuras dentro de los procesos de trabajo y fuera de

estos, formas de dar sentidos en la producción, espacios de interacciones inmediatas y mediatas y niveles de realidad, entre otras formas en que se edifica la dominación (De la Garza, 2012; Figari, 2009; 2011a; 2011b).

La complejidad se manifiesta, entonces en el objetivo de entroncar los diversos disciplinamientos con las formas que asume las exigencias del trabajo dentro en este patrón. Es decir, de encontrarse con trabajadores que alcancen las potencialidades en sus competencias (que incluye la creatividad, la solución de problemas, el intelecto y habilidades personales) bajo el profundo miedo que provoca la precarización y la exclusión del mercado laboral.

1.3. El régimen de acumulación en los cuerpos y las emociones para el trabajo.

Para mantenerse y preservarse, el capital que opera en sistemas abiertos, diferenciales y cambiantes necesita expandirse y revolucionarse, es decir conquistar nuevas áreas y actividades que antes permanecían ajenas a la lógica de producción de mercancías. Así la relación de sometimiento que adquiere el capital sobre el cuerpo-trabajo, de reducirlo a objeto-mercancía y de cosificar su vida y su tiempo, toma una forma y esa forma “constituyente de la identidad” es la que se expande, se modifica, se multiplica en una diversidad de contenidos, metamorfoseándose para asegurar la reproducción (Collado, 2005). Por lo tanto, la estructura del capital configura y cosifica de una manera específica a los cuerpos y las emociones de los trabajadores y lo hace, en cada contexto, de una manera indeterminada y bajo un espacio donde prevalece la incertidumbre (Scribano, 2008b) como así también la resistencia y las fisuras de dicha estructuración (Figari, 2011b).

En el patrón de acumulación flexible, los capitales, actualmente, encuentran una cierta facilidad para moverse y reorganizarse de acuerdo a las zonas rentables y a las oportunidades que ofrece cada circuito productivo, de aprovechar las energías naturales y sociales disponibles, hasta de producir diversos mecanismos coercitivos y coactivos para subsumir y disciplinar las acciones de la fuerza de trabajo (Galdarilla Salgado, 2003). Las evidencias de esta metamorfosis se observa en el impacto de las configuraciones productivas territoriales. En algunas regiones la reconcentración y la gravitación de las empresas transnacionales llevó a imponer una lógica de competitividad que reconvirtió tecnologías y modos organizativos de ramas económicas de punta (Antunes, 2011). Pero a su vez, esta reconversión trajo aparejado el impulso de una serie de otras actividades económicas de subsistencia que forman una parte del proceso productivo heterogéneo. Sin embargo, en todas las

ramas, se observa, con menor o mayor grado, la incertidumbre que produce la inseguridad del mercado en los trabajadores, propios de los modos de precarización, que no solamente golpea a los grupos sociales marginales (Dörre, 2009).

La metamorfosis que trae aparejada esta imprevisibilidad podría ser resumida, sin ser exhaustivo, en tres tramas interrelacionadas entre sí que presentan determinadas consecuencias para los saberes y los requisitos de los trabajadores: El primero en una reconfiguración de ciertos componentes de las capacidades de la fuerza de trabajo; el segundo, en un intento de modificar y “aggiornar” las formas de inducción y de involucramiento de dichas capacidades al proceso productivo; y la tercera, en los cambios producidos por la preponderancia de ciertos capitales en la distribución sectorial de ocupaciones y ramas de actividades (Collado, 2010).

La primera apuesta analítica señalada es la confrontación de los trabajadores a los nuevos requerimientos propios de las innovaciones de algunos ámbitos productivos. Se imponen espacios de mayor productividad que altera las sensibilidades y exigencias del mundo laboral. Emergen ciertas mutaciones en los modos en que se disputan y se valorizan las capacidades corporales orgánicas (músculos), cognitivas (cerebro) y afectivas (emociones y sensaciones) de los trabajadores. El valor del trabajo, en muchas ramas económicas, no sólo está dado en el acto objetivo de venta de la producción material tangible, sino que necesita también, ahora con más énfasis, del desarrollo de una dimensión inmaterial-simbólica²².

De La Garza (2006) expone en sus escritos la importancia de la extensión de la producción inmaterial y la transformación que generó la producción de objetos simbólicos en los procesos de trabajo. La producción inmaterial es aquella en la que el producto no existe separado de la propia actividad de producir y que, de manera ideal, comprime las fases económicas tradicionales de producción, circulación y consumo en un sólo acto. Esta compresión del proceso económico hace intervenir en el análisis de

²² Sobre la definición de trabajo inmaterial es interesante consultar la lectura de Paolo Virno (2003) sobre la obra de Marx. Virno destaca la distinción marxista del trabajo intelectual en dos clases. Por un lado, la actividad inmaterial o mental que resulta en mercancías que tienen una existencia independiente del productor, léase libros, cuadros, objetos de arte y en general diferentes de la prestación artística de quien los escribe, pinta o crea. Pero además considera otras actividades en las que el “producto es inseparable del acto de producir”. Es decir, actividades que se cumplen en sí mismas, sin objetivarse en una obra o producto que trascienda la acción. Aquí Marx aplica la distinción entre actividad con obra y actividad sin obra. La segunda clase de trabajo intelectual, las actividades en las que “el producto es inseparable del acto de producir, comprende, según Marx, todos los trabajos que se resuelven en una “ejecución virtuosa”: pianistas, mayordomos, bailarines, profesores, médicos, curas, etcétera (Virno, 2003:53).

las relaciones sociales de producción a un tercer sujeto de manera inmediata, junto al trabajador y a su patrón: el consumidor-cliente (De la Garza, 2012).

De manera que en la producción inmaterial no es posible separar la dimensión objetiva y subjetiva del trabajo, porque la objetivación se produce de forma automática en otro sujeto, cliente o usuario y no en un objeto separado. Es decir depende del componente subjetivo tanto de quien trabaja como de quien consume y compra el objeto. Asimismo, la interacción entre estos sujetos conlleva a significados e interacciones simbólicas, donde los símbolos producidos serán de diversos órdenes: cognitivos (producción de conocimientos), emotivos, estéticos o morales. Aunque habría que aclarar que se presentan entremezclados en la misma actividad, en una función caleidoscópica que en última instancia los hace intervenir a todos, aunque con énfasis diferenciados, como sucede por ejemplo en la producción gestual de una sonrisa que demandan algunas actividades de servicio (De la Garza, 2012).

Así la intervención de este sujeto obliga a desarrollar energías cognitivas, emotivas, morales y estéticas comunes, e inclusive a agudizar sentidos físicos (vista, oído, gusto, olfato, tacto) para afrontar las demandas surgidas, en espacio y tiempo esperados y con la calidad requerida según la presión simbólica de los clientes (De la Garza, 2011:59). El principio del cliente-rey (calidad demandada en el servicio), sumado a la exigencia creciente de la productividad (la rapidez en la ejecución de las tareas) obliga a acrecentar el esfuerzo corporal de los trabajadores, provocando en algunas ocasiones un agotamiento físico y moral (Durand, 2011:134). Estos nuevos condicionamientos llevaron a reconocer la importancia creciente que posee la gestión y el trabajo de control de las emociones en la creación de valor en los servicios y sus consecuencias en el sistema afectivo (Hochschild, 2003:119)²³.

La figura del trabajo inmaterial, ocupa una posición creciente en el esquema de la acumulación capitalista. Lo inmaterial, involucra, por lo tanto, como plantea también Negri y Hard, no sólo la producción y reproducción de afectos sino además otros gastos de energías como la comunicación, la inteligencia, la cooperación, entre otros (Hard y Negri, 2002:45). Pero además, la situación se complejiza cuando el producto

²³ Si la repetición monótona de actos musculares operativos genera agotamiento, mucho más puede producir una repetición de gestos emocionales productivos inauténticos. De ahí que, esta racionalización de las energías emocionales crea condiciones de alienación y provocan sensibilidades desgastadas emocionalmente y destinadas a la extracción de "personalidades", o a la formación de sensibilidades ficticias que entran en conflicto consigo mismas (Bericat Alastuey, 2000). Profundizaremos este análisis en la tercera parte del capítulo.

inmaterial muestra su relación con el origen material o orgánico corporal que la genera, como la garganta que emite la voz de la charla en el caso de la información, los músculos de la cara y la forma de la sonrisa que emiten los afectos en las relaciones interpersonales, el cerebro que emite la “creatividad”, etc.

Su preponderancia puede observarse en la presencia de diversas actividades del sector servicio, ramas que presentan una conexión directa con actividades dinámicas de la economía (Durand, 2011)²⁴. Algunas de estas actividades, como la industria creativa promovida por los medios de comunicación o las tareas de cuidado corporal, promueven y estimulan capacidades que los trabajadores no disponían plenamente ni necesitaban para el ejercicio de los trabajos anteriores. Se observa en este sentido como el uso de la computadora fortalece la capacidad de codificar símbolos o la creatividad para solucionar problemas, o en el caso de las demandas de la interacción social que promueven la atención afectiva y la manipulación del afecto y sentidos, entre otras competencias potenciadas.

El modelo de la computadora puede dar cuenta de sólo una cara del trabajo comunicacional e inmaterial implicado en la producción de servicios. La otra cara del trabajo inmaterial es el trabajo afectivo de la interacción y el contacto humano. Los servicios de salud descansan centralmente sobre el trabajo afectivo y de cuidado y la industria del entretenimiento está también enfocada en la creación y manipulación del afecto. Este trabajo es inmaterial, aún cuando sea corporal y afectivo, en cuanto que su producto es intangible, un sentimiento de comodidad, bienestar, satisfacción, excitación o pasión. Categorías tales como "servicios personales" o servicios de proximidad son utilizadas a menudo para identificar esta clase de trabajos, pero lo realmente esencial para ellos es la creación y manipulación de afectos. Esa producción, intercambio y comunicación afectiva se asocia generalmente con el contacto humano, pero dicho contacto puede ser real o virtual, como en la industria del entretenimiento (Hard y Negri, 2002:254).

Un segundo condicionamiento donde se desprenden ciertas variaciones, es en las formas de consumir y poner al servicio de la producción las potenciales capacidades de la fuerza de trabajo. En este sentido, las diferentes estrategias de dominio histórico del capital sobre los cuerpos en el trabajo, como las propuestas de la administración

²⁴ Para Durand (2011), cuando se habla de explosión de servicios, surgen al menos tres tipos de categorías. La primera son las actividades que sustituyen a las domésticas basadas en la producción de ciertos valores de uso fuera del hogar (jardinería, gastronomía, etc.). Estas actividades de reproducción siguen un proceso lento pero inexorable de comercialización. La segunda categoría son los servicios informacionales que son un sustituto de la actividad creadora del espíritu o de las relaciones sociales cara a cara (las telecomunicaciones e internet podría ser un ejemplo). La tercera categoría son las prestaciones desarrolladas por la externalización de las actividades de las grandes compañías hacia las PYMES. A estas categorías habría que agregar inclusive una cuarta, que son los servicios sociales: salud, educación, previsión y servicios públicos.

científica del trabajo²⁵, están ligadas tanto a las políticas específicas de disposición y control sobre las creencias y las emociones producidos en las esferas sociales y como al intento de articulación entre estas y las políticas de extorsión y valorización del capital.

Anteriormente, cuando se planteaba el análisis del control sobre el proceso de trabajo se profundizaba principalmente el estudio sobre el trabajo taylorizado, controlado y fragmentado (separado en función de su concepción y ejecución). Sin embargo hoy el problema de la dominación del sistema productivo remite a varias dimensiones, en las que se encuentra la construcción de estructuras de poder y creencias dentro de los procesos de trabajo (como el control técnico y administrativo o mecanismos participativos de involucramiento), como fuera de estos (el autocontrol) (De La Garza, 2012).

Las nuevas formas de organización del trabajo se han extendido en América Latina - como la implementación de los programas de mejora continua²⁶-, pero esto no significa que se hayan propagado en la mayoría de las empresas, ni que no se utilicen formas organizativas de control ajenas a los estilos culturales empresariales hegemónicos. Sin embargo, en algunos ámbitos de trabajo se observa una cierta sofisticación de las formas de dominio que se instrumentalizan a través de la implementación de nuevas doctrinas corporativas dinamizadoras (Figari, 2009). Estas poseen un “andamiaje material y simbólico” y funcionan como un espacio de imposición y manipulación de sentidos empresariales. En tanto buscan divulgación de comportamientos competentes a través de la promoción de un vínculo orgánico entre la esfera técnico-productiva-organizacional y el campo político-cultural. Las matrices corporativas empresariales expresan, en definitiva, un cuadro epocal que reenvía necesariamente a la fisonomía que asumen, en determinados períodos históricos, las modalidades de explotación capitalistas sobre el sector del trabajo. Se propagan dentro y fuera de los espacios de trabajo, gobernando las esferas diferentes en las que se despliega la vida, es decir, extendiéndose desde las fábricas hasta diversos espacios divergentes, como

²⁵ La administración científica del trabajo es un intento de aplicar los métodos de las ciencias sociales a los problemas crecientes y complejos del control del trabajo en las empresas capitalistas en rápido crecimiento. Investiga no el trabajo en general, sino la adaptación del trabajo a las necesidades del Capital (Braverman, 1980:107).

²⁶ El gerenciamiento de los sistemas de mejora continua como aspecto emblemático de la modernización toyotista, se constituye en el principio normalizador de los procesos productivos de las industrias de punta como de algunos servicios modernos tales como finanzas, bancos, telecomunicaciones, transporte aéreo, entre otros. La calidad total como formación discursiva, se expresa en múltiples espacios relacionados tanto con las actividades productivas, como con las educacionales (Antunes, 2005).

puede ser las políticas educativas y sociales e inclusive colonizando algunos espacios recreativos (Figari, 2011a; 2011b; Figari y Newman, 2011)²⁷.

En otras palabras, la dominación y la legitimidad del mando en los procesos productivos, hunde sus raíces en el campo de la cultura y la subjetividad, en la construcción de los sentidos del trabajo y de las relaciones entre las clases. Esto supone una redefinición constante de aspectos cognitivos, morales, estéticos, sentimentales y de formas de razonamientos cotidianos relacionados al trabajo, materializados y sintetizados en discursos y formas de conciencia no discursivas (De la Garza, 2012: 114)²⁸. El imperio del “cambio cultural”, el “management participativo”, inclusive la “gestión por competencias”, son parte de una serie de discursos “agccionados” que tienen como vocación dinamizar una pedagogía que se entrame con la praxis laboral y el mundo de la vida. El fin último es que los trabajadores adhieran a las reglas corporativas imperantes (Figari, 2011b).

Así para que las competencias se comprometan con la productividad del trabajo, se necesita del involucramiento político de la fuerza laboral a los objetivos capital y a la creencia en la promesa de su “enriquecimiento” y “humanización” (Collado, 2010). Precisamente esta “humanización” –reelaborada por las practicas de la administración científica del trabajo- pone en tensión las emociones vitales de los trabajadores y envuelve en la cooperación ciertas habilidades corporales como la comunicación verbal y las capacidades de interacción social (Virno, 2003). Por lo tanto, el manejo ideológico de los enunciados y los preceptos morales se direccionan en función de acercar los propósitos empresariales con las necesidades, sensibilidades y deseos de la población.

²⁷ Un ejemplo concreto de la expansión de los sentidos de las empresariales son los programas Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Los RSE proponen elaborar el sentido moralizante de la “responsabilidad solidaria” reconstituido en función de un cierto tipo de doctrina corporativa empresarial (Lisdero y Quattrini, 2013).

²⁸ Los conceptos clásicos usados para analizar las formas en que se involucra al trabajador en el proceso productivo han sido el del “control sobre el proceso de trabajo” y el de “relación laboral”. El primero incluye el control de tiempos de trabajo, métodos, movimientos, tiempos de intervención, herramientas o equipo, ritmos, calidad, productividad, etc. La “relación laboral”, por su parte, se reduce clásicamente a la de prestación de un trabajo por un salario. Sin embargo el problema de la regulación y la disciplina para el trabajo en la población heterogénea latinoamericana se vuelve complejo al considerar los trabajos no asalariados, por cuenta propia o lo que se establecen en función de la unidad económica familiar. En estos casos se subvierte los conceptos de jornada de trabajo y de espacio productivo. Además el control sobre el trabajador muta, como hemos observado, cuando interviene en el proceso productivo no sólo el empleador sino también la figura del cliente (De La Garza, 2011:52). Estas configuraciones obligan a repensar y complejizar las categorías analíticas de la sociología del trabajo clásica y explorar alternativas que permitan entender al trabajo en su dimensión ampliada (De la Garza, 2010).

Además hay que aclarar que esta cultura empresarial, unida a un nuevo perfil del trabajador, se instauró no sólo por mecanismos de sujeción y de consenso, sino también por la coerción material del orden corporativo. A la producción moral e intelectual de símbolos compartidos habría que sumarles la incertidumbre y los asedios de la precarización que el trabajador no puede evadir. El capital hoy más que nunca utiliza la amenaza de su huida, el fantasma del desempleo y la intimidación de la caída a la exclusión sin retorno como un complemento para alcanzar la normalización de ciertos comportamientos. El despido en masa, la relocalización de los trabajadores, las nuevas pautas de reclutamiento, el desmoronamiento de los colectivos de representación, provocan un sujeto signado por el principio de la competencia²⁹. Así el sujeto queda suscrito a la pauperización generalizada y a la vez atomística de la estructura social en su conjunto. Intenta con su ingreso al empleo salvarse y para ello debe acceder y ser permeable a la cultura empresarial (Collado, 2007). Lo que se ubica en tensión aquí son productos del mismo capitalismo mutados a las necesidades del régimen actual: el capital al alterar algunos contenidos del trabajo, re-significa paralelamente los pilares de responsabilidad (adaptación, involucramiento y autonomía) que recubren formas de subordinación y operan en las sensibilidades para hacer aceptable y soportable el presente de polivalencia y de extenuación corporal del trabajo (Collado, 2010)³⁰.

El tercer aspecto donde se revela la trasmutación del régimen de acumulación es su marcha incesante hacia la colonización de nuevas áreas productivas o sectores de la vida social. En este asunto emerge un actualizado proceso de despojo de la naturaleza, su biodiversidad y de los recursos no renovables necesarios para gestionar el modo de vivir presente y el de las generaciones futuras (Collado, 2010). En esta fase, el capital concentrado se ha convertido en una máquina sistemática de depredación de los activos biológicos y materiales -mucho de ellos, entendidos antes como bienes comunes y ahora como "recursos naturales". Esto no presenta una cierta novedad para la historia de la acumulación de nuestros territorios. América por su diversidad geofísica y biológica fue una fuente proveedora de recursos estratégicos y

²⁹ Hinkelammert (2002) afirma que la competencia es la condición necesaria para participar exitosamente en el mundo capitalista. El mercado plantea como regla de inclusión una guerra constante en todos los niveles, en que para salir victoriosos hay que conseguir "ventajas competitivas". La situación de los países ahora es discutida en términos de competitividad y sus actividades sociales, como la educación o la salud, son evaluadas según su aporte a esta competitividad.

³⁰ Obviamente esto no significa que los individuos puedan realizar prácticas de resistencia a la matriz de racionalidad y a las políticas del management del capital (Ver al respecto Zangaro, 2010 y Collado, 2010).

la base fundamental de la acumulación originaria (Marini, 1991). Y por su condición de periferia le correspondió la parte más vulnerable de la cadena productiva: la de los trabajos precarizados y superexplotados³¹. Sin embargo la magnitud de explotación de las energías naturales y la “finitud” que presenta hoy, hace que la máxima de este patrón de acumulación sea la de producir ganancias al costo de despojar al mismo tiempo al mundo de las dos fuentes energéticas originales: la tierra y el hombre. El problema principal de este despojo es que si no reconoce límite, el tope terminará siendo, ni más ni menos, la propia vida del planeta (Chesnais, 2008).

Los indicios de la transformación en el dinamismo capitalista se manifiesta en las formas de delinear zonas y territorios donde se expanden distintos modos de explotación: por ejemplo, se puede identificar áreas que algunos científicos sociales han llamado “colonias-maquilas”, donde la acumulación acontece mediante formas renovadas de esclavitud y usurpación corporal; o zonas de “colonias commodities”, donde la expropiación política se ejerce sobre los cuerpos mediante la disposición directa de sus territorios (Machado Aráoz, 2012:29)³². Así las empresas se articulan en múltiples espacios de la cadena productiva según la lógica de costo/beneficio:

En los territorios ricos en recursos se implementarán las fases de extracción de materias primas; éstas se transformarán o industrializarán en otros espacios donde la mano de obra sea abundante y barata; armarán productos en lugares donde el margen de ganancias sea mayor (por vía impositiva, o por desregulación de los costos laborales); mientras que los diseños, las innovaciones se harán donde se ubique la “mano de obra inteligente”, profesional, sofisticada; para terminar con el empaquetamiento en los centros neurálgicos de comercialización y venta del mercado mundial en condiciones de consumir. La empresa no deja de existir, sino que se transforma en un espacio inasible, mundializado, relocalizando e integrando puntos diversos del planeta aprovechando a su paso las ventajas materiales y contextuales de cada región (Collado, 2007:6).

El mundo capitalista global actual exhibe como alteración constante de la expropiación, que puede provocar procesos de “desgaste” o “lapidación”, de cualquier tipo de energía física, natural y corporal. Pues, ya sea por la vía de la contaminación, o

³¹ Según Marini para modificar la cuota de plusvalía, históricamente en nuestra región se combinaron dos tipos de mecanismos de extracción del excedente: primero se acrecentó el uso intensivo y extensivo de la fuerza de trabajo. El segundo camino fue el de reducir el costo del tiempo del trabajo necesario. Así la tendencia histórica del capital fue la de hacer descender el salario por debajo del valor de la fuerza de trabajo, reduciendo al límite su costo de reproducción corporal. Ambas maneras, configuraron lo que Marini llamó “superexplotación del trabajo”. Ésta ha sido la característica central del patrón de acumulación histórico de los países periféricos (Marini, 1991).

³² Algunos autores coinciden en afirmar que la acentuación de la concentración y de la polarización productiva se produce tanto en el norte como en el sur (aunque esta división aún depende de la disposición de las energías corporales y ecológicas de cada región) (Machado Aráoz, 2012; Del Bono, 2006).

por el deterioro que se genera por los modos de explotación en términos de esperanza de vida laboral, se visualiza en los territorios nuevas degradaciones en los cuerpos, de modo acorde con la exposición particular de los mismos a las actividades que desempeñan.

Segunda Parte:

1.4. La pedagogía como modo constitutivo de mando.

Históricamente el capital ha presentado modos específicos de control con distintas estructuras de mando promovidas en diferentes ámbitos sociales. Es interesante recordar el análisis que Marx dedica a la acumulación originaria por el cual se remite a un estudio del proceso histórico de la dominación. Para este autor, a través de la violencia, la conquista y el avasallamiento se logra el resultado de escindir los medios de producción de sus productores. El concepto de acumulación primitiva alude al momento pre-condicional del nacimiento del modo de producción capitalista (De Angelis, 2012). Marx explica cómo se produjo el “enfrentamiento y el contacto” entre dos clases diferentes de poseedores de mercancías: por un lado, la élite dirigente propietaria del dinero, de los medios de producción y de subsistencia y acumuladora de riquezas; y, por otro, los trabajadores libres, vendedores de su fuerza de trabajo, obligados a cederla por no tener nada más que su “pellejo” (Marx, 2010:892).

El proceso de separación, originado por la introducción de fuerzas extra-económicas, transforma en capital los medios de producción y de subsistencia sociales y convierte a los productores directos en asalariados (Marx, 2010:893). Durante el capítulo XXIV del libro primero de *El Capital* se explica cómo la violencia se transforma en la partera de una nueva sociedad.³³

Sin embargo, para Marx la reproducción de la acumulación subsiguiente dependerá en mayor medida de la sujeción de los trabajadores a las relaciones económicas capitalistas y sólo se usará la violencia directa de manera extraeconómica y excepcionalmente. Para la propagación usual de las cosas es posible confiar en las “leyes naturales de la producción”, que por “la educación, la tradición y el hábito” suscitarán la dependencia del trabajador al capital (Marx, 2010:922). Este sometimiento surgiría de las condiciones de producción mismas y sería garantizada y perpetuada por éstas.

³³ En este capítulo se realiza un análisis del momento histórico en que se apropiaron las tierras comunales europeas, del papel del sistema de la deuda pública, del sistema moderno impositivo que promovió la transformación de la riqueza social en capital y del disciplinamiento de la población rural expulsada a través de la legislación sanguinaria contra la vagancia. Así como también se menciona la importancia del saqueo, de la colonización, del exterminio, la esclavización o el soterramiento de nuevos territorios y poblaciones necesarios para la formación de la acumulación capitalista (Marx, 2010).

Se puede inferir, asimismo, que estos mecanismos violentos de acumulación primitiva no se ubican solamente en la prehistoria del capitalismo, sino que también poseen una continuidad en la actualidad. Algunos marxistas, entre ellos Bonefeld (2012) y De Angelis (2012), señalan que la violencia primitiva se reproduce constantemente, ya sea por la renovada separación de poblaciones de sus medios de producción y subsistencia (en la que se busca colocar nuevos trabajadores bajo las órdenes del capital), o por la reproducción continua de la relación salarial dentro de nuevas relaciones (en la que se intenta contener, re-formar e involucrar a los trabajadores como recursos humanos a ser explotados).

Para acentuar un estado permanente de consentimiento a las formas renovadas de la explotación, comienzan a extenderse instituciones, mediaciones sociales y prácticas formativas que educan y provocan efectos parecidos a los mecanismos de acumulación primitivos. En este marco, el ejercicio de la violencia ya estuvo presente, así como continúa vigente en sus diversas formas (sea en su apariencia material, simbólica o fantasmagórica), colaborando con una serie de creencias y prácticas sociales que hacen posible la sujeción al orden mercantil. Esta regulación, sin embargo, no logrará sobrepasar los límites complejos de resistencia que presenta la dominación de las subjetividades si no consigue materializarse en una propuesta pedagógica,³⁴ entendida como un espacio de represión y control de modos sociales de comportamiento y también como un espacio de promoción, ordenamiento y selección de saberes (Pineau, 2008).³⁵

³⁴ El campo pedagógico, en cuanto campo de discusión de métodos de enseñanza, modos de aprendizajes y contenidos específicos de saberes, no está reducido al ámbito escolar. Sin embargo con la aparición de la pedagogía como disciplina de conocimiento, con la formación de un grupo de especialistas docentes monopolizadores del saber sobre la comprensión de la infancia, con la obligatoriedad escolar y asistencia diaria controlada, la noción de pedagogía fue fundiéndose y concentrándose cada vez más en la problemática escolar (Pineau, 2008). Sin embargo, es claro que la escuela no es el único espacio determinado para enseñar, aprender y seleccionar saberes socialmente válidos.

³⁵ América Latina entra en la modernidad capitalista a partir de la violencia de la conquista y de su relación de dependencia no sólo económica, sino también política y cultural. El uso desmedido de la fuerza, el exterminio y la destrucción del material cultural no debe ser soslayado a la hora de analizar el proceso de pedagogización de la población latinoamericana. Esta violencia excluyó lo alternativo, entendido como un desecho histórico. Para Puiggrós (1996) la escena de la imposición del reconocimiento reproducida por Todorov es un momento de significación y condensación simbólica que equivale a la fundación de una nueva relación pedagógica. Este vínculo que se establece entre el conquistado y el conquistador no reproduce simplemente una escena del pasado, sino más bien simboliza la creación de una forma particular de dominación.

En consecuencia, el campo educativo-pedagógico se constituye en paralelo a la formación de los estados nacionales,³⁶ en un conjunto de enunciados y saberes coherentes en disputa, con pretensión de alcanzar validez y veracidad universal. Aquellos discursos que logran este objetivo se convierten en la "pedagogía hegemónica" de cada período histórico (Pineau, 2008:19).

Estas pedagogías dominantes, cualquiera que sea su forma de determinación, son producto de distintas negociaciones entre los grupos intervinientes. No se presentan como resultado de procesos abstractos, ahistóricos y objetivos, sino que son originarias a partir de imposiciones, conflictos y alianzas de movimientos y grupos socialmente identificables. El campo pedagógico es un espacio de disputa teórica y de plasmación de un proyecto político donde se amalgaman tendencias posiblemente contradictorias. No se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de luchas tanto entre los grupos dominados y dominantes como al interior de los mismos (Pineau, 2008).

Lo que sí distingue la pedagogía moderna a las anteriores es su espacio de disputa: la institución escolar. Precisamente en el pasaje del siglo XIX al XX aconteció un profundo cambio social y pedagógico: la expansión mundial de la escuela como forma hegemónica predilecta de formación de toda la población. En la mayoría de los países del mundo se legisló y se volvió obligatoria la educación básica, lo que dio como resultado la notable expansión de la matrícula. La condición del escolarizado comenzó a ser un atributo para la mayoría de la población trabajadora. A su vez, la escolarización obligatoria consolidó la aparición de la pedagogía como "ciencia del conocimiento". Esta disciplina estableció entonces la formación de un cuerpo de especialistas docentes sostenidos a partir de tecnologías específicas con pretensiones monopólicas del saber (Pineau, 2008:5).

Esta nueva ciencia se encargó de discutir académicamente las formas que deberían asumir los procesos educativos. Pero además se interesó en disputar la constitución de un "sujeto pedagógico" en tanto objeto de intervención. Este fue considerado como el "niño", definido como un ser inacabado que necesita resguardo y educabilidad. Así se le identificó en función de su dependencia a un adulto que le otorga protección por

³⁶ En el caso de Argentina, el campo de la educación pública se constituyó en el período de organización nacional y de la conformación del Estado y de la Nación, mayormente bajo la contienda de dos modelos sostenidos por los grupos dominantes y que pueden ser ejemplificados en las posturas de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento (Pineau, 1994).

obediencia. La escuela pasará a clasificar a estos niños de acuerdo a sus hábitos, a su genética, según sus edades y fundamentalmente a partir de sus “méritos”. La psicología y la pediatría junto con la política educativa de fines de siglo XIX -y posteriormente el psicoanálisis- van a terminar de modelar las definiciones de infancia y adolescencia siempre en relación a una nueva categoría: el alumno (Tiramonti, 2010).³⁷

Asimismo el devenir de la pedagogía luego de reducirse al campo escolar, en el siglo XX y especialmente en la segunda mitad, lo escolar fue limitado a lo curricular. La lógica de reducción -y subordinación- corrió por la cadena Pedagogía-escuela-curriculum. A partir de la imposición de la organización curricular comienza toda una serie de disputas en donde la racionalidad técnica de la ciencia aplicada empezará a reelaborar proyectos no sólo educativos, sino fundamentalmente políticos que incluyen la nominación y la valorización social de los saberes. A medida que los conocimientos mínimos o elementales- en sentido amplio, conductas, actitudes, etc.- se fueron anclando en el currículo escolar, la escuela logró arraigarse como la única agencia capaz de vehicular y garantizar la apropiación masiva de los saberes.

Por estas razones, la escuela fue una de las instituciones socializadoras de mayor imaginación que enfrentó la modernidad capitalista. Se estableció como un espacio obligatorio, como un dispositivo de control y como una herramienta de movilidad, a la cual concurren todos los infantes. A continuación plantearemos algunos debates contemporáneos propios del siglo XX sobre pedagogía cotidiana de la escuela en relación a la conformación de los saberes y a la distribución de los mismos. El objetivo es presentar algunas ideas que se inscribieron en el espacio de las alternativas a las propuestas hegemónicas, incluyendo aquellas surgidas y sostenidas desde el ámbito latinoamericano. Ello nos conducirá, precisamente, a introducirnos de forma breve y sucinta en la discusión teórica forjada en los años '70. Posteriormente nos

³⁷ Se puede observar cómo se produjo la construcción de arquetipos de infancia de acuerdo a la pedagogía dominante de nuestro país sustentado por las ideas de Sarmiento. Este autor contrapuso su modelo de “infancia civilizada” con el de la “infancia bárbara” (Pineau, 2007:1). La infancia civilizada es la infancia “correcta y escolarizada”. Se refiere, en consecuencia, a niños naturalizados con las prácticas escolares de leer y escribir de su tiempo (Sarmiento en su obra llamada *Recuerdos de Provincia* recordaba cómo comenzó a leer antes de concurrir a la escuela). Mientras que la infancia bárbara es encarnada por el personaje del *Facundo*, quien nace incivilizado pero dotado de toda fuerza natural. Para Sarmiento estos dos modelos de infancia se enfrentaban. A la infancia civilizable, heredera de aquel relato de *Recuerdos de Provincia*, le corresponde la “escuela común” y la repartición de un capital cultural homogéneo. En cambio, la otra, la infancia perdida por definición, bárbara y sucesora del *Facundo*, le corresponde la escuela especial y un control estricto sobre sus conductas.

acercaremos al debate sobre la escuela pública y los procesos de movilización social y de reproducción de las desigualdades en la Argentina contemporánea.

1.5. Aportes conceptuales: Escuela, desigualdad y movilidad social

Hasta el momento se ha sostenido que la escuela fue a la vez una de las mayores creaciones del sistema capitalista y uno de los motores principales de su estabilización y triunfo. Podríamos aceptar incluso que la escuela fue la principal institución responsable de la producción, reproducción y re-distribución de saberes desde fines del siglo XIX. Esto no implica que fuese la única ni que sus sentidos no fueran fuertemente cuestionados.

Ahora bien, junto con la creación de los sistemas educativos de finales del siglo XIX, comenzaron a germinar toda una serie de alternativas pedagógicas bajo diferentes nombres. Así, por ejemplo, se gestaron en paralelo a la expansión del sistema educativo nacional otras micro-experiencias como las escuelas racionalistas propuestas por el anarquismo, las sociedades populares de educación formuladas por los socialistas, los círculos de obreros organizados por sectores de la iglesia católica, etc., (Puiggrós, 1996). Desde estas iniciativas se buscaron combatir, ofrecer alternativas o simplemente complementar la acción escolar propuesta por el Estado. Estas propuestas pedagógicas pueden aglutinarse bajo un común denominador: fueron impugnaciones al sistema tradicional educativo por considerarlo una entidad escolástica formadora de una conciencia nacional homogénea.

A partir de la década del '50 del siglo pasado se vislumbra cierta novedad. De la mano del desarrollismo, el campo educativo se replanteó sus funciones en arreglo a un discurso de alcance global. La ideología desarrollista se montó sobre un proceso ampliamente difundido en el continente como fue la modernización estatal y la consolidación del capital extranjero industrial. Su objetivo consistió en identificar y remover las causas del atraso latinoamericano y producir el despegue económico y social largamente anunciado. La premisa que organizaba este discurso fue superar el desacuerdo entre "educación y economía".³⁸

³⁸ En el caso argentino el desarrollismo proponía superar los problemas que obstruían el desarrollo auto-sostenido del país. Este planteamiento cobró fuerza durante la presidencia de Frondizi (1958 - 1962), tiempo durante el cual se caracterizó al problema central del subdesarrollo como una deficiencia técnica y cuantitativa. Técnica por el tipo de conocimientos, procesos de trabajo y maquinarias que poseía la industria; cuantitativa por la escasez de capital y de "ahorro interno" para emprender grandes proyectos productivos. La conclusión de estas premisas era que esta insuficiencia debía resolverse a partir de la

En este período el sistema de educación ocupó un lugar destacado en el espacio académico y político, en tanto propulsor y catalizador de la promoción de los procesos productivos. La educación -al igual que la vivienda, la salud y la protección social- fue concebida como un subsector auxiliar del desarrollo económico cuyo objetivo era la preparación de insumos para valorización del capital. Así se pretendió convertir a la enseñanza en motor del desarrollo y del progreso económico. Esta concepción alcanzaría su auge con la teoría del capital humano, planteada principalmente por Becker y Schultz³⁹.

Para esta perspectiva, la educación se presenta como un recurso o un capital, además de ser concebida como productora significativa de la capacidad de trabajo. Dicha teoría pretende explicar también las diferencias salariales y de renta nacional en función del nivel de la calificación. Su postulado básico es que las desigualdades en la distribución de los ingresos tiene, en general, una correlación positiva con la desigualdad en la educación y en otras formas de aprendizaje (Schutz, 1983).

La instrucción pública es considerada, bajo este enfoque, como un medio para adquirir habilidades y conocimientos valorados en el mercado, por consiguiente, útiles para el desarrollo de actividades económicas. Además la educación es caracterizada fundamentalmente como un “gasto de inversión” que produciría la obtención de ingresos futuros. De ahí la importancia de la práctica educativa para estos autores, quienes consideran que los recursos humanos no sólo están compuestos por dimensiones cuantitativas (número de horas trabajadas, porcentaje de población activa, etc.) sino también por dimensiones cualitativas (habilidades, conocimientos, atributos personales para realizar un trabajo productivo) (Capocasale, 2000:78).

La incorporación al proceso pedagógico de un conjunto de capacidades reconoce la importancia de las experiencias particulares en los distintos ámbitos sociales, las cuales pueden mejorar la capacidad cognitiva humana y, por lo tanto, la producción. Entre las actividades que favorecen la adquisición de conocimientos y capitales se encuentra la inversión en la salud corporal (gastos que afectan a la expectativa de

entrada masiva de capitales extranjeros y el desarrollo de “conocimientos tecnológicos” que contribuyesen a la producción (Ianni, 2008:5).

³⁹ La teoría del capital humano se consolidó a finales de la década de 1950, gracias a los aportes de autores aglutinados en la Escuela de Chicago. Entre estos pensadores, se destaca Becker, quien en 1962 en el *Journal of Political Economy* fue el primero en publicar un artículo en referencia a la temática. Sin embargo el trabajo más significativo fue el de Schultz (1963), quien escribió el primer libro dedicado con exclusividad al tema. Cabe añadir que estos dos máximos exponentes obtuvieron el Nobel de Economía (Schultz en 1979 y Becker en 1992) (Capocasale, 2000).

vida, resistencia y vitalidad de la población); la educación formal como la formación en referencia al puesto de trabajo; la educación para adultos; y las migraciones, en tanto inversiones de desplazamientos que favorecen nuevas oportunidades laborales y de desarrollo personal (Schultz, 1983).

Asimismo se admite otra cuestión provocadora para la hegemonía pedagógica de la época: según los presupuestos de esta teoría resulta evidente que no todos los individuos están y estarán dotados por igual en cuanto a sus capacidades. Cada sujeto contara con diferentes disposiciones “innatas” o “genéticamente” construidas. Además, unos tendrán una mayor capacidad de inversión que otros gracias a sus conocimientos pre-adquiridos en los distintos ámbitos de socialización. Y sólo algunos pocos conseguirán una mayor cantidad de tiempo vital disponible para esperar que sus gastos de inversión mejoren y hagan productivas sus habilidades.⁴⁰ Por esta razón cada individuo y cada grupo social obtendrán una cantidad y calidad diferente de capitales. Por ejemplo, los jóvenes serán más propensos a realizar inversiones y alcanzar conocimientos porque tienen más años por delante que los mayores. Los desocupados, por su parte tendrán una serie de capitales despreciados, ya que como todo capital también se deteriora cuando está ocioso, pues el desempleo inutiliza algunas habilidades que han adquirido los trabajadores.

A pesar de la fuerza política que fueron acumulando las pedagogías liberales durante la década de 1970, fueron fuertemente cuestionadas por las posiciones críticas. Se las juzgó de economicistas, tecnocráticas y modernizantes. Se las tildó por conformar un discurso pedagógico que estructuraba en su trama un modelo de sociedad competitiva y un sujeto pedagógico comprendido como asocial, individualista, racional y planificador.

Quien tomó el guante de esta reprimenda durante aquel período fue la tendencia crítico-reproductivista, apuntando hacia la existencia de una subordinación de la educación al campo económico. Desde de esta mirada se acusó a la educación de defender la reproducción de valores ligados al desarrollo de sujetos productivos en sintonía con la perspectiva de la acumulación de capital. Las batallas en el espacio

⁴⁰ Sobre la relación entre desigualdad y procesos de adquisición y de diferenciación del capital humano puede observarse el análisis de Foucault (2007). Este autor explica cómo el capital humano está compuesto de elementos innatos y elementos adquiridos. Los primeros están relacionados con la constitución genética (en especial del grupo familiar) y los segundos con inversiones educativas en un sentido amplio del término como el que se ha señalado.

educativo giraron entonces a favor de una mayor democratización e igualdad, mientras que su posición se centró en criticar y disputar el sentido de la educación pública⁴¹.

El reproductivismo y sus ideas tuvieron una importante difusión. El elemento aglutinador de quienes suscribieron este enfoque fue el considerar a la educación como un dispositivo de reproducción de la ideología dominante. Entre sus principales referentes se encuentran Bourdieu y sus colegas franceses. A ellos se sumó otras investigaciones como las de Bowles y Gintis, publicada en los años 70, quienes denunciaban la inequidad de la educación estadounidense. Nos ocuparemos aquí de señalar algunos interrogantes de las estas líneas de investigaciones, pues aún consideramos que son relevantes para los debates actuales en relación a la pedagogía y a los procesos de desigualdad.

En el caso de Bourdieu, su tesis central gira en torno a la imputación de cómo la influencia desigual del origen social perdura a lo largo de todo el proceso de “pedagogización” de la escolarización (Bourdieu y Passeron, 1969:36). Los hábitos culturales y el cúmulo de saberes y comportamientos previos adquiridos en el seno de una familia o una cultura, en tanto disposiciones que se ajustan a las áreas escolares, e influyen y a veces son determinantes, para manejar tanto el estilo lingüístico escolar, como para alcanzar niveles educativos adecuados posteriores.

Para este autor los antecedentes y los modales sociales,⁴² es decir los lenguajes, las posturas corporales y formas de expresión (voz baja, tono desinteresado, la interacción táctil y visual), el gusto y el ingenio alcanzados en estos ámbitos de pertenencia, refuerzan o dificultan la adquisición del capital cultural que se demanda al estudiante. En efecto, ciertas prácticas lingüísticas patrimoniales de las elites resultan premiadas en la evaluación y en la adjetivación escolar, cuando de hecho son parte de los hábitos cotidianos de las clases dominantes. En cambio, los saberes y las disposiciones heredadas de los dominados están desemparentados con las tareas diarias valoradas del mundo escolarizado.

⁴¹ Señala Puiggrós (2003) que, para entonces (década del 70), la estructuración de la educación moderna no mostraba aún signos de crisis orgánica. La población tenía notable confianza en la escuela y en la universidad.

⁴² Para Bourdieu el aprendizaje está situado activamente en la vida práctica del cuerpo, en sus sentidos y sus emociones. Es decir, inscripto en forma de habitus (Bourdieu, 1999). Ampliaremos este concepto en el apartado 3.2 del capítulo cuando señalemos sus aportes en referencia al cuerpo y de las emociones.

La escuela en vez equiparar las desigualdades las fortalece a través de un efecto amplificador que se desencadena por las acciones inducidas de la pedagogía dominante (como son las sanciones, las evaluaciones o el éxito escolar). Este accionar, en forma de “violencia simbólica”, consagra los privilegios sociales en dotes o méritos individuales. Así, mediante un sutil ejercicio de poder simbólico logrado a través de la imposición de una forma de educación, la clase dominante establece una definición del mundo social hegemónica adecuada a sus intereses.

La institución escolar, por lo tanto, se convierte en un lugar de imposición de una relación, un trabajo y una autoridad pedagógica, que aparece como estrategia de reproducción de determinados grupos sociales para mantener o aumentar el patrimonio. Bourdieu logra con sus aportes esbozar una denuncia de la “hipocresía” de la pedagogía francesa dominante en su época, la cual actuaba, según este autor, como un sistema que ignoraba y producía a la vez las desigualdades a través de su lógica de nominación escolar basada en supuestos cientificistas.

Esta hipocresía pedagógica no sólo fue señalada exclusivamente por la teoría de la reproducción cultural que se le adjudica a Bourdieu, sino también por algunos críticos norteamericanos. Al igual que el autor francés, Samuel Bowles y Herbert Gintis trabajaron bajo la hipótesis de que el capitalismo avanzado reproducía en la educación la desigualdad social en vez de atenuarla y actuaba más como una fuerza de represión del conocimiento personal que de estimulación.

En su libro publicado en 1976, *La instrucción escolar en la América capitalista*, estos autores plantearon la existencia de una correspondencia, en parte, entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales instituidas en el proceso educativo. En términos generales, su teoría postula que en el encuentro cotidiano del salón de clases se reproduce una relación de jerarquía fundamentada en la autoridad y en el control, en la que se gobierna gracias a la fragmentación y a la competencia entre los estudiantes. Por consiguiente, la instrucción escolar infunde en los estudiantes actitudes y disposiciones necesarias para aceptar las exigencias de las empresas capitalistas.

Esta argumentación sostiene que la estructura de la educación del sistema escolar y sus prácticas constantes de evaluación y clasificación, frustran el desarrollo de las capacidades personales necesarias para el ejercicio de una participación plena y democrática. En este sentido, se afirma que la institución escolar reproduce la división jerárquica del trabajo a través de las relaciones entre administradores y maestros;

maestros y estudiantes; y estudiantes y estudiantes. El resultado es que cada escuela difiere en sus creencias sobre cuáles son las habilidades técnicas e interpersonales y los valores laborales apreciables para la supervivencia económica o la movilidad social. De ahí que a cada nivel de jerarquía de ocupación le corresponda un tipo de escuela que promueve una serie específica de habilidades. Por ejemplo, en las escuelas de la clase obrera se observa que las cualidades premiadas son la sumisión y la obediencia (por lo que se supone que se los prepara para realizar trabajos basados en reglas externas impuestas). En el nivel medio se recompensa la independencia y la fiabilidad (se forman estudiantes para realizar trabajos sin supervisión). Y por último, en los niveles superiores se estimula la iniciativa y la autonomía (se conjetura que aquí se entrenan para realizar trabajos que controlan el proceso productivo a partir de la interiorización de normas) (Bowles y Gintis, 1985).

De este modo, para estos autores, según se asciende en los status escolares, las relaciones sociales se vuelven menos autoritarias y se propicia la formación de aptitudes más auto-reguladas y auto-controladas (Varela, 2012). La combinación entre el nivel de enseñanza y el tipo de escuela produce la formación de personalidades diversificadas. Así el sistema educativo proporciona para cada individuo diferentes capacidades cognitivas, habilidades técnicas, aspiraciones o formas de percepción que van a colaborar para legitimar y darle un sentido “natural” a la existencia de desigualdades sociales y económicas.

Tanto la crítica bourdiana a la educación como el análisis de Bowles y Gintis sobre la función de la escuela han resultado francamente valiosos. Estos autores realizaron una importante denuncia a la relación entre la naturaleza política de la pedagogía, la desigualdad y la formación de la subjetividad y de las emociones. Sin embargo ambas perspectivas han recibido críticas por sus planteos al ser considerados estructuralistas. La más extendida consiste en que estas teorías no han tenido suficientemente en cuenta los procesos mediadores que permiten comprender las disidencias y los antagonismos que existen entre la esfera económica, la dinámica social y las instituciones educativas⁴³.

Los teóricos de la reproducción a pesar de considerar como sujeto de análisis a los maestros y a los estudiantes, han establecido una idea de dominación que no ha

⁴³ Además ambas teorías en sus análisis teóricos generales consideran la importancia de las dimensiones del sexo, etnia o la nacionalidad, pero luego en sus conclusiones finales omiten las referencias al papel específico de cada una de estas variables.

estimado una comprensión más amplia de cómo estos se reúnen en contextos históricos y sociales indeterminados, tanto para crear como para reproducir condiciones de existencia. Por lo tanto, la teoría al percibir a la escuela como un mero lugar de reproducción y control, relega a una posición de subordinación los momentos de creación y resistencia de las pedagogías alternativas.

Precisamente, los teóricos de la resistencia han demostrado cómo los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos (Giroux, 1985:41). Estas teorías no señalan el papel que juegan los estudiantes al desafiar los aspectos más opresivos de la escolarización, ni las formas en que los movimientos pedagógicos participan activamente de comportamientos de oposición y de reivindicaciones que promueven cambios dentro de las escuelas.

Sin embargo, el reproductivismo, forjado en el campo universitario europeo y norteamericano, no fue el único en establecer una disputa con la pedagogía dominante que proponía fortalecer la vinculación entre educación y mercado, pues igualmente otras corrientes latinoamericanas presentaron sus críticas. Entre estas últimas destaca la encabezada por Iván Illich desde mediados de la década del cincuenta.

Este autor propone una concepción de la acción educativa denominada como “combativa” (Santos Gómez, 2008:481). Illich plantea analizar las disputas pedagógicas de su momento elaborando “una historia de la necesidad de la educación”, vinculada a las experiencias de opresión y dependencia de América Latina. Este pensamiento se opuso a la referencia de la sociedad del progreso propuesta por el desarrollismo, legitimadora de las instituciones y de los saberes de la sociedad naciente de consumo.⁴⁴

Según esta perspectiva, el sujeto en el mundo de la modernidad acaba acostumbrándose a que las instituciones “organicen y faciliten” su vida. Entre esta dependencia social se encuentra la necesidad “incuestionable” de ser educados escolarmente. La profundización de esta sensación alimenta una prospectiva un tanto catastrófica donde la mayoría marginada crecería mucho más que la minoría

⁴⁴ Illich argumenta que no es posible la felicidad en un mundo donde se consume masivamente bienes alimentarios, de salud y educación. Para este autor las instituciones que ofrecen estos servicios no sólo han conformado las demandas, sino que también dan forma a los sentidos y a las satisfacciones. En la sociedad de consumo primero se produce la institución y pronto se reproduce la creencia que no se puede vivir sin su oferta que establece (Santos Gómez, 2008:483).

escolarizada, lo cual constituiría un nuevo tipo de fractura, distinta de las formas resultantes de las jerarquizaciones tradicionales en la historia de América Latina.

De aquí se desprende el planteo de Illich y sus debates en torno a la idea moderna de educación. En su libro *La sociedad desescolarizada* escrito a comienzo de los 70's, continuando con sus razonamientos, este autor afirmaba que la existencia de la escuela obligatoria fragmentaba al conocimiento: valorizando las prácticas y los tratamientos producidos en el mundo académico; y desvalorizando las relaciones y los aprendizajes establecidos lejos de la escuela. A pesar que aprendemos a "*vivir fuera de la escuela*", es decir: "*aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor*" (Illich, 1985:18), todo lo que no acontece en el espacio institucionalizado escolar aparece como terrenal y profano. La vida cotidiana escolarizada y los conocimientos impartidos allí rescatan a los niños del mundo primitivo y los sumergen en un ambiente mágico, moralmente serio y sacralizado. De esta manera, la enseñanza universal se convierte en un credo religioso y el encuentro educativo entre el profesor y su alumno en un rito ceremonial.

Para pensar los aspectos rituales de la escolarización universal y obligatoria, Illich retoma el concepto de "currículum oculto". "*El currículum oculto enseña a todos los niños que el conocimiento económicamente valioso es el resultado de la enseñanza profesional y que las habilitaciones sociales depende del rango alcanzado en el proceso burocrático*" (Illich, 1985:7). La consecuencia de este currículum implícito es que ni el mejor de los maestros puede proteger a sus alumnos de sus implicancias, en tanto va corrompiendo al currículum "visible" y destruyendo la vocación por el aprendizaje independiente al contraponerlo a un régimen de estudio basado en la concepción de alcanzar sólo créditos educativos.

Siguiendo estos argumentos, Illich plantea que la escolarización confunde la enseñanza con el saber, la promoción al curso siguiente con la educación, el diploma con la competencia y la fluidez con la capacidad para decir algo nuevo (Illich, 1985:4). La escuela posee, de esta manera, el monopolio del conocimiento, legitimando, a la par que oculta y desvaloriza, los conocimientos particulares de los sujetos. La lógica de la escolarización propia de la sociedad diplomada produce sentimientos de inferioridad en los que poseen escasas credenciales educativas. De este modo, esta perspectiva y su peculiar análisis denuncian cómo el saber se va convirtiendo en un bien de producción, transformado finalmente en un privilegio que legitima la posición en la estratificación social.

Por tal motivo, no extraña que la escuela sea considerada por este autor como un lugar social preparatorio de “alienación para la vida” (Illich 1985:29). Esto es así porque priva al hombre de su oportunidad para crear y recrearse e “institucionaliza” la vida alienante al naturalizar la necesidad de ser enseñado. Esta alienación se produce en la aproximación entre el maestro con sus estudiantes, pues el profesor se impone como custodio, moralista y terapeuta de los alumnos (Illich 1985).

El formador es custodio cuando promueve en el aula ceremonias rituales que producen rutinas que introducen normas de decoro propias del orden social. Además el maestro es una especie de predicador moralista cuando adoctrina a los alumnos sobre la concepción social de “lo bueno y lo malo”. Y por último, señala Illich, el profesor es como un terapeuta, que debe imbuirse en la vida privada de los alumnos a fin de “desarrollarlos como persona”. La categoría de profesor custodio puede ser válida para analizar a la escuela en su rol de contención de una parte importante de la población pauperizada. Como también para observar cómo la práctica educativa somete a los alumnos a incorporar actitudes y emociones, presentadas como necesarias para instruirlos en el “bien común”, que en definitiva no son más que formas hegemónicas de concebir sensibilidades. En resumen, cuando la función del terapeuta la desempeña un custodio y un predicador, por lo común, se logra imponer un proceso de naturalización y de persuasión de la visión de “la verdad” y del sentido de lo justo (Illich, 1985:19).

La relevancia de la obra de Illich radica en una serie de argumentaciones. Primeramente porque este autor comprendió el valor de los saberes adquiridos por vías informales. Pero su aporte principal fue haber visualizado los efectos negativos del credencialismo sobre las formas de legitimación de la educación como el señalar su implicación en los modos de estructuración y jerarquización de las sociedades capitalistas. Su crítica fue útil para quienes luego evidenciaron las consecuencias de la impronta ideológica del capital humano en la educación y en las aspiraciones generales de la población. Siguiendo su concepción algunos autores plantean el efecto privatizador de la educación que hace que los estudiantes consideren sus estudios como una inversión que produce un rédito monetario y las naciones comprendan a estas inversiones simplemente como un factor clave para el desarrollo (Martínez Boom, 2004).

Sin embargo el reproductivismo y el planteo de la desescolarización no logran identificar completamente la complejidad del proceso de transmisión de saberes y el papel del sujeto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje. Fue la perspectiva de

Paulo Freire la que más rédito alcanzó a la hora de producir alternativas al modelo pedagógico instalado en la escuela. Su denuncia constituyó una ruptura epistemológica con el monopolio del saber por el educador y la representación del educando como una “tabula rasa”. Debe matizarse que lo que diferenció a Freire fue su declinación a embestir directamente contra la institución escolar, ya que prefirió dirigir su crítica a la relación pedagógica entre maestros y estudiantes, reformulando categorías aplicables a todos los sujetos sociales vinculados al proceso educativo⁴⁵.

Además este autor se encargó de enfatizar que la educación no es neutral ni indiferente a la reproducción de la ideología dominante o a su refutación. Más bien ésta posee una labor política y se constituye como una forma de intervención en el mundo. La toma de posición está ligada a la posibilidad que la educación habilite otros horizontes y no quede atrapada en la reproducción de las desigualdades. Esta postura radical es revisada por Freire y posee continuidad en sus escritos. En este marco cobra sentido sus palabras:

“Si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproducción de la ideología dominante. Lo que quiere decir es que ni la educación es una fuerza imbatible de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del statu quo porque el dominante así lo decrete” (Freire, 1997:106).

Este autor, como vemos, pretende situarse en mitad de camino entre una concepción mecanicista que reduce la conciencia a un puro reflejo de la materialidad y el subjetivismo idealista que hipertrofia el papel del sujeto en el acontecer histórico y niega los condicionamientos genéticos, étnicos, de clase y de género que lo marcan (Freire 1997:31). La educación debe estar orientada a la transformación social, por consiguiente, a crear las condiciones para que el oprimido supere las formas materiales, ideológicas o emocionales de la dominación. Por eso para Freire las prácticas educativas son actos rigurosos, políticos y eficientes, organizados de acuerdo a las consecuencias de la irrupción de las disputas históricas, sociales y económicas en el mundo educativo (Giroux, 2003:143). En este sentido, su perspectiva informa la vinculación entre las narraciones pedagógicas triunfantes, las luchas políticas ganadas y perdidas -materializadas en espacios y proyectos políticos- y la fuerza material del poder institucional que se expande en las tramas democráticas contemporáneas.

⁴⁵ Cabe mencionar que Freire insistió en valorizar un estilo de enseñanza en el marco de propuestas que se dirigieron especialmente a la educación de analfabetos y adultos.

Sin embargo, la posibilidad concreta de construir un conocimiento alternativo dependerá del tipo de intervención e iniciativa de los agentes formadores. Las prácticas de los profesores serán válidas en tanto rechacen el cinismo inmovilizante y se dirijan hacia la transformación. Precisamente esta postura ética deviene en la reformulación de una enseñanza en contenidos no alejada de la formación moral del educando (Freire 1997:11). En este sentido, los mecanismos de dominación no pueden comprenderse sin considerar que el oprimido participa realmente en su opresión. En otras palabras, este está situado dentro de una estructura económica y social y queda ligado a ella por su trabajo como por sus condiciones de “ser” sujeto psicológico con una determinada carga emocional (Giroux, 2003:141).

Así pues educar es, antes que nada, formar moralmente a los sujetos, ya sea para la autonomía o para la opresión. Freire apuesta por el camino de la promoción de la autonomía del educando estimulando un movimiento de cambio constituido sobre las sensibilidades, esto es, desarrollado con convicción, “alegría y esperanza” (Freire 1997:23). De ahí que una de las luchas pedagógicas deba dirigirse en el plano de la experiencia, en busca de disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza. Esta posición educativa exige una actitud ética docente intrínseca a la actividad de enseñar: la de revelar el carácter práctico de una esperanza que sea anticipadora y no sólo compensadora o mesiánica (no construida sobre la fantasía o la promesa de un futuro perfecto). Una intervención vinculada además a la “responsabilidad” de cuestionar la fatalidad ideológica de la opresión, enraizada en el lenguaje y en la vida cotidiana. Por estos motivos la esperanza aparece como una práctica necesaria de testimonio, como un acto de imaginación moral que estimula a los educadores progresistas para ir por delante de la sociedad, para reflexionar y para trascender las configuraciones presentes del poder e imaginando cómo vivir con dignidad, justicia y libertad (Giroux, 2003:140).

Freire afirma en la *Pedagogía de la autonomía* que la práctica “educativa-crítica” del docente debe ser elaborada bajo la máxima “*de quien forma se reforma a la vez*” y que “*quien es formado también puede formar a quien lo forma*” (Freire 1997:7). Dicho de otro modo: quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Es una relación pedagógica que establecen dos sujetos, ninguno de ellos objeto del otro. Precisamente por eso es necesario que quien “está” formando, desde el principio mismo de su experiencia, se convenza de que enseñar no es transferir conocimiento, sino re-crear las condiciones subjetivas y materiales de existencia (Freire 1997:8).

De esta manera se plantea la posibilidad de que en un aula de clases ocurran situaciones democratizadoras, que los maestros se abran a las indagaciones y a la curiosidad de los educandos y a la vez mantengan el ejercicio de la crítica. Para profundizar esta concepción Freire realiza durante toda su obra una revisión del concepto de concientización, desarrollada primero en los años sesenta en su libro *Pedagogía del oprimido*, donde contrapone como alternativa a la concepción hegemónica “bancaria” de la escuela una visión que denominó como “problematizadora” (Freire, 1996:73). La “bancaria” insiste en mantener ocultas las razones de opresión y mitificación de la realidad. Mientras que la problematizadora se encuentra comprometida con la liberación. Por ello, la primera es identificada como asistencial, que inhibe el acto creador, “domestica” la intencionalidad de la conciencia y niega la vocación ontológica e histórica del humanizarse. La segunda, por el contrario, es crítica, tiene una la relación indispensable con el acto cognoscente descubridor de la realidad, busca una transformación creadora y estimula a la reflexión. Esta última característica corresponde a una fijación revolucionaria, profética y esperanzadora de la escuela (Freire, 1996:74).

En la *Pedagogía de la autonomía* Freire actualiza esta visión para dotarla de nuevos sentidos. Se trata ahora de una concientización que sienta las bases para el desarrollo de una curiosidad epistemológica. El proceso de aprender, según la visión de este autor, enciende en el aprendiz una curiosidad creciente que puede tornarlo más creador. Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye lo que denomina como "curiosidad epistemológica" (Freire 1997:9).

No obstante, para desarrollar un alcance cabal cognitivo del objeto se necesita una transformación que deje atrás toda forma de “curiosidad ingenua”. Esta última curiosidad es fagocitada por la “tecnificación de la educación” y presentada como “metódicamente rigurosa y correcta”. Sin embargo es caracterizada en la mayoría de las ocasiones como un saber construido sobre la pura experiencia, reproductor del sentido común. De ahí que el pensar acertadamente implicaría tanto el respeto como la superación al sentido común, estimulado por la capacidad creadora del educando y el compromiso del educador con la conciencia crítica del alumno, cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente (Freire 1997:10). Esta curiosidad ingenua quedará "desarmada" en la medida que los profesores y estudiantes adopten un diálogo curioso y no pasivo, en cuanto al habla y a la escucha. De esta manera, no solamente se aplicará una ruptura con la forma de pensar, sino se desarrolla además

una superación personal que se vuelve una curiosidad epistemológica, insatisfecha e indócil (Freire 1997:11).

En definitiva, a pesar de su concepción idealizada de la educación, Freire realzó el significado político del aspecto pedagógico⁴⁶. Si bien algunos críticos contemporáneos consideran que ha exagerado el papel de las intervenciones de los educadores para transformar las prácticas áulicas, sus ideas desencadenaron reformulaciones revolucionarias que trascendieron el aula y se dirigieron hacia la sociedad en general (McLaren, 2012:35). Asimismo este autor colaboró también al vislumbrar críticamente el adiestramiento técnico de la formación que estimulaba el empresariado moderno. Denunció cómo este saber técnico y científico, que se imponía hegemónicamente en los sistemas educativos mundiales, envilecía y transformaba en una pura sombra la presencia humana y ética de los educandos y educadores (Freire 1997:32)⁴⁷. Como así también observó cómo la educación puede ser tanto un vehículo importante para colonizar -o descolonizar- la experiencia de los cuerpos y las emociones expuestas a la postura de los opresores. Una de las tareas esenciales de la escuela, por lo tanto, es mostrar las consecuencias del uso ingenuo de una curiosidad que altera la capacidad de hallar y obstaculiza la producción del conocimiento crítico y desmitificado.

Freire, en fin, nos muestra el camino hacia la construcción de la pedagogía crítica que trata de encontrar la forma de revelar los aspectos contradictorios en que se establece la formación de la fuerza de trabajo. También nos enseña a apostar por espacios que puedan generar una des-reificación, des-mercantilización y des-colonización de las emociones en el encuentro pedagógico (McLaren, 2012:45).

1.6. La escuela pública y los procesos de segmentación social en la Argentina.

En el caso regional, la historiografía académica acompañó la discusión sobre la escuela en tanto lugar de estratificación social y de reproducción social de la dominación. Aquí, sus críticos y detractores de esta institución se manifestaron a favor de considerarla como un mecanismo ideológico (para algunos sutil y para otros

⁴⁶ Es interesante en este sentido la reivindicación de Iván Illich a esta perspectiva: “*El profesor Paulo Freire descubrió que cualquier adulto puede comenzar a leer en cosa de cuarenta horas si las primeras palabras que descifra están cargadas de significado político*” (Illich, 1985:12).

⁴⁷ Aún teniendo en cuenta de que el pensamiento de Freire es introducido “cínicamente” a menudo para justificar los debates neoliberales sobre la reforma escolar, estructurados alrededor del endiosamiento y la fantasía de un diálogo sobre la igualdad de oportunidades (McLaren, 2012:35).

explícito) de promoción de segmentación social. Mientras tanto, sus defensores realzaron las oportunidades de inclusión al pretender involucrar en los sujetos las problemáticas sociales y una ética de participación activa en la vida democrática, buscando establecerse como un medio de excelencia para la movilidad social.

Sin embargo a finales de los años 70 se inició un proceso que afectó a varios países y que se profundizó en las décadas siguientes: la promesa de generar igualdad en “una sociedad de desiguales” que sostenía la legitimidad de la escuela comienza a debilitarse. Se observa en paralelo al crecimiento de la escolarización, cómo un sector importante que alcanzaba el título secundario ya no aseguraba su incorporación a los puestos de mercado laboral formal (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001:37).

En correspondencia al desfasaje escuela - mercado, se visualiza un creciente proceso de segmentación social acompañado por una nueva dinámica de acumulación que aparta a los sujetos del mundo formal del trabajo. La escuela y la decisión de la escolarización masiva aparecen ahora como un mecanismo de refugio, que si bien no ofrece un ascenso social, al menos podría evitar el descenso o la expulsión abrupta. La profundización de la segmentación junto a la inclusión escolar de nuevas poblaciones, provoca, entre otras consecuencias, la irrupción en la escena escolar de nuevos sujetos pedagógicos que obligan a revisar las formas y los contenidos de transmisión educativa a fin de dar lugar a una nueva experiencia juvenil. Esta incursión hace especialmente repensar los perfiles y las funciones de nivel escolar medio, concebidos anteriormente en términos homogéneos y elitistas (Dussel, Brito y Nuñez, 2007:19).

En 1985 Braslavsky publica su libro *La discriminación educativa*, donde señala la existencia de un proceso de diferenciación del sistema educativo en coincidencia con el origen social de los alumnos. Su análisis destacaba que las instituciones escolares ofrecían una educación diferencial en cantidad y calidad para los distintos sectores sociales. Sus ideas suponían una cierta separación de los públicos escolares que accedían a niveles de conocimiento no equivalente. Puiggrós profundizará este análisis en 1994 afirmando la existencia de subsistemas escolares diferenciados e implícitos, establecidos como resultado del conjunto de las estrategias económicas, culturales, políticas y educacionales. Para esta autora estos circuitos se distinguen por sus programas educativos, los cuales incluyen un tipo de formación moral y cultural de los sujetos y marcan distinciones probables en el destino de los jóvenes estudiantes (Puiggrós, 1994).

A fines de la década de los 90, con su libro titulado *"Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización"*, Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues (2001) retoman la problemática de la diferenciación del sistema educativo para comprender la elección de los establecimientos de nivel secundaria y la relación entre el campo de la enseñanza y el mundo del trabajo. Para estos autores, siguiendo los argumentos de Bourdieu, la escolarización mediatiza las condiciones materiales junto con el capital social y cultural de entrada y permite la consolidación y división de conocimientos y de circuitos educativos diversificados. El sistema de clasificación funciona, de esta forma, como operador de prácticas a través de las cuales las estructuras objetivas tienden a reproducirse en los esquemas de percepción y apreciación de los alumnos.

De alguna manera cada circuito de formación promueve expectativas y disposiciones de acuerdo a la clase social de procedencia. Los resultados de la investigación de este grupo son sugerentes, al precisar un proceso de construcción de percepciones y valorizaciones diferenciales en lo que respecta virtudes particulares: así por ejemplo, los alumnos de los sectores bajos se auto-perciben con habilidades tales como la puntualidad y la disciplina (se advirtió que la obediencia era un rasgo central en su personalidad), mientras que los sectores altos se estiman con capacidades tales como la ambición, la inteligencia, la creatividad, la astucia y la competitividad, entre otras (Filmus, et.al, 2001:170).

En el contexto del proceso de segmentación anunciado por estos y otros autores de distintas vertientes teóricas (Gentili, 2001; Kessler, 2002; Llomovate y Kaplan, 2005; Martinis, 2006), emerge la teoría de la fragmentación educativa trabajada por Tiramonti (2011; 2007). Esta autora afirma que la característica principal de sociedad argentina es su modo de habitar en espacios segregados un tanto homogéneos en su interior y heterogéneos entre sí. Esta situación condiciona las prácticas pedagógicas y la institución escolar a la que acuden aquellos que habitan en cada fragmento.

Tiramonti diferencia entre "sistemas segmentados", donde la distancia entre las partes puede medirse en función de la distribución de bienes en base a la cual se establece una jerarquía y "sistemas de fragmentación", caracterizados por la construcción de espacios que se articulan de acuerdo a determinados patrones socioculturales y que se ordenan en territorios geográficos y poblaciones bien definidas. La diferencia es que bajo la fragmentación las fronteras de exclusión no están dadas sólo por la pertenencia socioeconómica sino además por variables culturales (tales como los

valores, las expectativas y los modos de vida) que marcan los límites e imposibilitan relaciones sociales y encuentros entre las fracciones (Tiramonti, 2011:705).

Una de las razones principales de la modificación de las instituciones educativas se encuentra en la universalización de la escolarización. Este nuevo condicionamiento, en vez de producir movilidad social, transforma un sistema capitalista tradicionalmente segmentado en otro fragmentado, alterando los formatos escolares ofrecidos (Tiramonti, 2011: 704).

Tiramonti (2009) aclara que el proceso de configuración de los fragmentos siempre es cambiante. Se trata de una configuración espacial que impide la coexistencia de lo múltiple y heterogéneo generando una dinámica constante de quiebre. Es decir, es un fenómeno propio de un mundo capitalista inestable, variante y amenazante de posicionamientos adquiridos. Asimismo cada fragmento posee tanto en su interior continuidades y diferencias como patrones normativos de referencia comunes, en los cuales se incluye a las prácticas pedagógicas (que sirven de estrategias de “cierre social hermético”)⁴⁸. Los procesos educativos serían parte de las maniobras de los grupos sociales para recrear espacios de distanciamiento y distribución de recursos socialmente valorados.

Por consiguiente, las políticas educativas se construyen a partir del resultado de las estrategias históricas de conservación de los grupos dominantes y de la respuesta a estas de los dominados. Los cambios en la dinámica educativa pueden ser leídos bajo estos presupuestos. Así la inclusión de los sectores populares en la educación provocó un intento de diferenciación educativa de cada grupo social. Se observa, por ejemplo en la Argentina, cómo los sectores medios realizaron estrategias destinadas a colonizar escuelas públicas de mayor prestigio y evitar mediante mecanismos de selección el acceso a estos fragmentos a las clases bajas o medias emergentes. Del mismo modo los sectores de mayor ingreso se refugiaron en las denominadas escuelas para elite (Ziegler, 2009). De esta manera, estos últimos grupos apostaron más a la formación de individuos competitivos, mientras que las clases medias ilustradas construyeron una estrategia a partir del fortalecimiento de sus recursos culturales. En cambio para los nuevos ingresantes sus posibilidades de elección fueron limitadas, por lo que quedaron destinados a ofertas educativas desvalorizadas con mandatos sociales diferentes, que incluye la contención “afectiva” y “efectiva” de

⁴⁸ Para Parkin (1984) el cierre social es el modo en el cual los grupos buscan defender sus beneficios mediante la reestructuración de oportunidades a partir de la formación de un círculo social restringido.

su población. En este marco, la escuela se constituye para ellos en “el lugar para estar” y se transforma institucionalmente en un espacio diferente en cuanto a sus modos de habitarla (Tiramonti, 2010:905)⁴⁹.

El concepto de fragmentación puede ser útil para analizar la nueva configuración espacial y la complejidad de lo múltiple, lo diferente y de las dinámicas expulsivas que enfrenta la política pedagógica. Profundiza la categoría de “circuito educativo diferencial”, entendida esta no sólo como ofertas pedagógicas o espacios de selección y acreditación de saberes y competencias desvalorizados, sino anclada en el proceso estructural capitalista reproductor de desigualdades. Además permite proponer una explicación de cómo los artificios curriculares y organizativos de la escuela van configurando y a veces reproduciendo, las auto-limitaciones diferenciales y disposiciones que ya producen las clases sociales de acuerdo a su lugar de procedencia.

⁴⁹ Para Tiramonti el mandato de contención atraviesa a todas las instituciones escolares. Sin embargo son múltiples los sentidos que a él se le atribuyen. En los sectores más bajos de la población este mandato adquiere una significación con fuerte contenido reproductor. Aquí la “contención” pasa por brindar un espacio institucional de protección social para aquellos que habitan en territorios caracterizados por la desintegración. Contener es proteger momentáneamente a sus alumnos de la violencia que caracteriza al medio social en el que habitan (Tiramonti, 2010: 905).

Tercera Parte. Aportes de la teoría del cuerpo y la emociones

1.7 El cuerpo y las emociones en la teoría social

En la modernidad el cuerpo comienza a ser objeto de políticas gubernamentales, expropiado de la vida privada y expuesto en el plano público. Varios autores empiezan a observar mutaciones en los espacios y en las prácticas de disciplinamiento, mientras que la fábrica, la escuela y la prisión se van construyendo paralelamente como un modo de producción y de encierro corporal. La creación de las sociedades modernas implican la articulación de tres elementos: una población -un colectivo de individuos que comparten ciertas características a regular-, una disciplina -esto es, un conjunto de saberes institucionales - y un poder regulativo que se imparta sobre los cuerpos y las emociones y se aplica con el fin de convertirlos en útiles y dóciles (Foucault, 2007; Pineau, 2008:14). Sobre esta última temática, la teoría sociológica recoge varios interrogantes, analizando las consecuencias (des)integradoras en los cuerpos expuestos a los nuevos procesos organizativos del orden capitalista.

Precisamente, la importancia de la dimensión corporal puede rastrearse desde los autores de la filosofía hasta los precursores de la teoría social moderna. Tempranamente Marx había analizado la utilidad de los cuerpos en el régimen capitalista, asociada a cierta economía política de la moral legitimadora de un conjunto de relaciones basadas en la explotación de la fuerza de trabajo⁵⁰ (Marx, 2010). El cuerpo para este autor, es un objeto de trabajo alienado para la producción y la transformación de movimientos en mercancías. Es un cuerpo objeto para otros, es decir, para el capitalista que lo somete a su ganancia del cual se apropia. Marx plantea que en el proceso productivo las energías materiales extraídas del asalariado, son llevadas al límite de reproducción social. Como ya analizamos, se aclara que la cantidad y calidad del gasto energético estará dado por la capacidad de colocar a disposición en el trabajo las operaciones de los órganos vitales, tales como el cerebro, los nervios, los músculos y los sentidos⁵¹.

⁵⁰ En el apartado 1.1 se esbozó sobre el significado de fuerza o capacidad de trabajo. Específicamente Marx entiende por este concepto al *“conjunto de facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad del ser humano, en su personalidad viva y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole”* (Marx, 2010:203).

⁵¹ Para Marx la historia social de los sentidos y de la materialidad corpórea a la que pertenecen es el camino para entender el lugar del hombre en el desarrollo de las diversas formaciones sociales. Marx aclara al respecto: *“No sólo los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.), en una palabra, el sentido humano, la humanidad de los sentidos, se constituyen únicamente mediante la existencia de su objeto, mediante la naturaleza*

Además, para que el cuerpo del propietario de la fuerza de trabajo repita cotidianamente el mismo proceso bajo condiciones iguales de vigor y salud, es necesario que el valor obtenido por la venta alcance para proveer la subsistencia fisiológica, indispensable para renovar el proceso. Si el precio de la fuerza de trabajo cae con respecto a ese mínimo, para tal caso sólo puede mantenerse y desarrollarse una fuerza de trabajo en estado energéticamente debilitada⁵². Así la producción capitalista, que en esencia es producción de plusvalor, absorción de plustrabajo, produce por tanto, con la prolongación de la jornada laboral y el uso del trabajo intensivo, la atrofia de la fuerza de trabajo humana, proceso por el cual se despoja al cuerpo en lo moral y en lo físico de sus condiciones normales de desarrollo y actividad. Esto provoca que el asalariado se enferme, se desgaste y perezca (Marx, 2010:209)⁵³.

Weber, por su parte, analiza específicamente la moralidad impuesta por la relación capitalista. En sus planteos, tanto el empresariado como el trabajador están sometidos a un doble sacrificio. En la ética capitalista naciente, el sudor del trabajo no viene acompañado por el disfrute de un mayor bienestar, más bien por el sabor amargo de una severa renuncia. De esta manera, propone en su análisis de un modelo acción social que vincula la conciencia y conducta. En su tesis revela una composición de la conciencia en tres elementos: cognitivos, valorativos y emotivos (Bericat, 2001:14).

El esquema moral hecho cuerpo weberiano estructura la emociones y se constituye en contención de pasiones irracionales, emergiendo así la disciplina como un manejo de sensaciones (ancladas en las relaciones de lucro). El ethos del capitalismo se expresa en la planificación de la empresa burguesa y en la organización racional del trabajo.

humanizada. La formación de los cinco sentidos es un trabajo de toda la historia universal hasta nuestros días” (Marx, 1974:149).

⁵² Ver al respecto el concepto de superexplotación del trabajo desarrollado por Marini (1991) esbozado en el apartado 1.3.

⁵³ Afirma Marx al respecto sobre las condiciones materiales de su época y la relación de esta con los efectos sobre el cuerpo de los trabajadores: *“En la fábrica existe un mecanismo inanimado independiente de ellos, al que son incorporados como apéndices vivientes. Esa taciturna rutina de un tormento laboral sin fin, en el que siempre se repite el mismo proceso mecánico, una y otra vez, semeja el trabajo de Sísifo: la carga del trabajo, como la roca, vuelve siempre a caer sobre el extenuado obrero. El trabajo mecánico agrede de la manera más intensa el sistema nervioso y a la vez reprime el juego multilateral de los músculos y confisca toda actividad libre, física e intelectual del obrero. Hasta el hecho de que el trabajo sea más fácil se convierte en medio de tortura, puesto que la máquina no libera del trabajo al obrero, sino el contenido de su trabajo*” (Marx, 2010:516).

Se plantea la existencia de una avaricia racionalizada y corporalizada cuya meta es la obtención de una ganancia constante (Weber, 1984)⁵⁴.

También es interesante el análisis sociológico de Simmel de las transformaciones de las condiciones del hábitat de las grandes ciudades y de su relación con la configuración de los sentidos y las sensaciones de agrado o desagrado frente a sujetos y a objetos. Sus argumentos dan cuenta de cómo la percepción del otro es captada a través de los sentidos; su presencia en el espacio impresiona los órganos sensitivos, ya sea la vista o el oído. Para Simmel *“La cuestión social no es sólo una cuestión moral, sino también una cuestión nasal”* (1986:687). De la misma forma, su ensayo sobre “la comida”, refleja cómo una necesidad fisiológica se torna en un tema de regulación social (Sabido, 2007).

En otro orden, un autor considerado de importancia para la teoría sociológica, como Elias, analiza las regulaciones internas corporales que despliega el individuo en la sociedad. Estos mecanismos de poder son formas pulidas, impuestas e interiorizadas, para reprimir las funciones naturales del organismo, como por ejemplo la sexualidad. En esta línea, la argumentación de Elias evidencia que en las sociedades modernas se produce un desplazamiento del castigo a las auto-coacciones, constituyéndose en dispositivos corporales de regulación de las emociones como base de las políticas de los cuerpos y las sensibilidades del capitalismo (Scribano y Vergara, 2009). El hombre tiene que resolver dentro de sí mismo el conflicto que se produce a partir de las pasiones y que antiguamente se resolvían directamente en la contienda y por la violencia. Las coacciones pacíficas que se ejerce sobre el sujeto moderno van incrustándose en sus percepciones y sensaciones: *“Se consolida un aparato de costumbre peculiar, un «súper-yo» específico que pretende regular, reformar o reprimir continuamente sus afectos de acuerdo con la estructura social”* (Elias, 1987:450).

Se puede advertir así, como estos autores, tanto como algunos de los diversos clásicos y contemporáneos de la teoría social, incorporaron en su objeto de estudio al

⁵⁴ Uno de los aportes de Weber fue señalar la distinción moral que el capitalismo genera en los modos de consumo y de producción. En su obra distingue como el ethos capitalista divide al capital en bienes de consumo socialmente orientado a la satisfacción y bienes de capital sólo orientados a la inversión: *“lo que realmente es reprobable para la moral es el descanso en la riqueza, el gozar de la riqueza, con la inevitable consecuencia de la sensualidad y ociosidad y la consiguiente desviación de las aspiraciones hacia una vida “santa”. Sólo por este peligro, el descanso en la riqueza es condenable”* (Weber, 1984:165).

cuerpo y a las emociones⁵⁵. A partir de este tipo de observación, investigadores han polemizados sobre el origen de una disciplina científica relacionado a lo corporal, contribuyendo a definir lo que hoy se constituye como un campo de estudio extendido. De esta manera, el cuerpo se reconoce como un fenómeno social con sus propias particularidades, al que se intenta comprender y analizar a partir de su incidencia simbólica y política en los procesos sociales.

En los estudios sobre el cuerpo convive un amplio espectro de perspectivas, desde abstractas propuestas filosóficas ligadas al clásico problema “cuerpo alma”, hasta las más concretas y cotidianas tramas de análisis sociológico, psicológico o antropológico (Pedraza, 2010:38). A su vez, existen diversas maneras de sistematizar las orientaciones teóricas sobre las que se fundan estos estudios. Algunas aproximaciones sobre una perspectiva general a nivel mundial, pueden observarse en Le Breton (2008), Bericat Alastuey (2000), Illouz (2009), Scribano (2012b) y Moran Quiroz (1997)⁵⁶.

Sin embargo es Le Breton quien principalmente deja asentado el nacimiento de este campo de reflexión específico. Este afirma que la sociología del cuerpo y las emociones comienza a poseer una cierta autonomía a fines de los años sesenta, a partir de la ruptura de antiguas legitimidades, principalmente con lo que denomina las “*modalidades físicas de la relación del hombre con el medio social y la cultura que lo rodea*” (Le Breton, 2008:11)⁵⁷. El autor diferencia la perspectiva social de las emociones de los enfoques naturalistas que consideran a la emoción como una sustancia nacida del cuerpo, a la vez íntima y orgánica. Por esta razón, para estos últimos la expresión de las emociones es ni más ni menos que fisiológica y no

⁵⁵ Al rastrear las reflexiones y teorías sobre el cuerpo y las emociones se encuentran ya referencias en la filosofía social (Descartes, Montesquieu, Bentham, Pascal, La Mettrie, Darwin, entre otros) como en el comienzo de la sociología (no solamente Simmel, Weber y Marx, sino además Comte, Durkheim, Fourier, Sombart, entre muchos). Indagaciones que se multiplican en la teoría social contemporánea, en diferentes direcciones, como en Goffman, Bourdieu y Giddens o, en Foucault, Agamben o Esposito. En este contexto se considera que los trabajos de Bryan Turner y David Le Breton pioneros en elaborar una clasificación de los estudios sociales en relación a la sociología del cuerpo, a los que suman las indagaciones sobre emociones de Kemper, Hochschild, Scheff, Collins, e Illouz, entre otros (Scheff, 2001; Koury, 2004; Kemper, 1987).

⁵⁶ Son variadas las formas de sistematizar los enfoques de la sociología del cuerpo y las emociones. Algunos clasifican las perspectivas analíticas en términos de naturalismo, construccionismo radical y no radical (Armón Jones, 1986; Hochschild, 2003; Luna Zamora, 2010). Otros distinguen determinismo, construccionismo e interaccionismo (Smith y Schneider, 2009) y considerando la generación o regulación de las emociones sostienen que existen modelos de emociones básicas, evaluativos, de construcción psicológica y de construcción social (Gross y Feldman Barrett, 2011)

⁵⁷ Es importante señalar también como otro autor divulgador del campo de la teoría del cuerpo y las emociones a Bryan Turner, con su trabajo “*El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*” (1989).

simbólica. Le Breton se encarga de aclarar que la emoción no es una sustancia ni un estado fijo e inmutable, sino más bien puede ser considerada en su matiz afectivo, que se extiende por todo el comportamiento y no cesa de cambiar cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación (2012:72).

Por lo tanto, para este pensador cada acción que teje la trama de la vida cotidiana implica la intervención de la corporeidad. Aún cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar y establecer significaciones precisas del mundo que lo rodea. La corporeidad es el eslabón de una existencia significativa y trascendente. Por consiguiente, para Le Breton (2008), la sociología del cuerpo forma parte indiscutible del campo de estudio de los fenómenos sociales y culturales.

Al intentar delimitar el objeto de una teoría del cuerpo, el autor afirma que existe una “sociología implícita” del cuerpo (cuyos orígenes se remontan hasta el nacimiento de la disciplina); una “sociología detallista” que enfatiza la construcción social del cuerpo; y una “sociología de los cuerpos” propiamente dicha que deberá construirse en diálogo con su historia.

La importancia de explorar y discutir la singularidad de una perspectiva social sobre el cuerpo y las emociones radica en la impresión de un nuevo espacio de discusión abierto a diversos horizontes interpretativos. Lo que hasta entonces había sido, por excelencia, más un área de los debates filosóficos clásicos en torno a la dicotomía cuerpo–alma y mente–cerebro, logra incorporarse a las agendas antropológicas, sociológicas, históricas, feministas y de los estudios culturales contemporáneos (Pedraza, 2010:41).

De esta manera a lo largo de estas últimas tres décadas se fue consolidando temáticas abordadas alrededor del interés por el cuerpo y las emociones tanto a nivel mundial como regional. En Latinoamérica puede observarse por ejemplo el abordaje de una serie de ejes o nudos problemáticos con ciertos rasgos comunes: el estudio sobre el cuerpo como centro de la construcción y reproducción institucional (educación, salud pública, organización del trabajo, etc.); el análisis sobre el cuerpo como locus del conflicto social, dominación y rebelión (sexualidades, movimientos sociales, exclusión, violencia, etc.); y c) la visión del cuerpo como territorio primario de las prácticas “colonizadoras” de lo social (cuidados corporales, modas, cirugías, etc.). Específicamente, entre los más destacados estudios sociales sobre los cuerpos se

encuentran los de Tijoux (en relación a los inmigrantes y espacios sociales de integración), Lindón (sobre las disposiciones corporales, la ciudad y la espacialidad), Grosso (invisibilización de las comunidades étnicas a partir de la prohibición de sus costumbres), Pedraza (sobre la estética y la colonialidad corporal), Kogan (sobre los patrones hegemónicos de belleza corporal y el estigma), entre otros. Mientras en relación a los estudios sobre emociones se podría nombrar a Koury (sobre el luto, el sufrimiento y el dolor), Luna Zamora (sobre el miedo), Camarena (sobre la felicidad y la noción de amor), entre varios (Sabino, 2011; Scribano, 2012b).

Por su parte y respecto a la Argentina, es posible identificar en la actualidad la producción teórica local sobre cuerpos y emociones que atraviesa un proceso de crecimiento, a la luz de la emergencia de diversos grupos y proyectos de investigación interesados en el análisis entre el cuerpo y las conexiones con prácticas estéticas y artísticas (Matoso, 2003; Guido, 2009; Citro y Aschieri, 2012), con el multiculturalismo (Citro, 2010; 2009), sexualidades (Pecheny, Figari y Jones, 2008), con la constitución de las sensibilidades sociales (Scribano, 2007; Boito, 2012; Galak y D'hers, 2011; Cervio, 2012; Magallanes, 2011; Lisdero, 2013; y Seveso 2013), con la acción colectiva y conflicto social (Scribano, 2006; Lisdero, 2013) y con los procesos de trabajo (Collado S, 2012; Soria, 2012; Zangaro, 2011) entre otros. Así todos estos autores retoman el análisis del cuerpo en tanto evidencia carnal que, más allá de la biología y la fisiología, queda modelado por un contexto socio cultural - económico en donde habita el individuo que lo contiene (Tijoux, 2013:6).

En el caso de este trabajo se retoma las orientaciones teóricas sobre el cuerpo y las emociones de la perspectiva de Bourdieu y en su relación con concepto de hexis corporal y habitus; desde Foucault a partir de su concepción de biopoder que pone al cuerpo en la contabilidad de su regulación reproductiva y productiva; en función de la propuesta conceptual de Scribano sobre la regulación de las sensaciones; y desde la perspectiva dramaturgica del cuerpo desarrollada por Goffman y la vinculación entre emociones y actuación que propone Hochschild.

1.8 Bourdieu, Habitus, Disposiciones durables y hexis corporal.

Bourdieu funda las bases de su proyecto teórico, focalizando la mirada sobre la noción de "cuerpo", en relación con su concepción de prácticas, habitus, hexis corporales, campo y capitales. La elaboración de esta teoría completa, encuentra un primer esbozo de una "*Teoría Práctica*" de 1972 y posteriormente presentada en versiones

más acabadas en *“El Sentido Práctico”*, editado en francés en 1980 y *“Meditaciones Pascalianas”* en 1997 (Bourdieu, 1999; 2007a; Ferrante, 2008:2).

El cuerpo en su teoría cobra una importancia primordial para comprender la acción humana: considera a la historia misma hecha cuerpo, incorporada, hecha carne (Baranguer, 2004:29). Y eso ataña al mundo que nos movemos como la propia visión de nuestro yo y de los otros.

Para Bourdieu aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de una transacción física, emocional y psicológica permanente con el entorno social (1999:186). Este orden se asienta en forma de experiencias acumuladas que garantiza una comprensión práctica del mundo y un sentido práctico acerca de cómo moverse en él (Bourdieu 1999:180). Específicamente, para el autor francés, es a través de una acción psicosomática que se ejerce sobre el cuerpo, generada por la “pedagogía cotidiana”, en el que se desarrolla una serie de las restricciones impuestas derivadas de ciertas condiciones de existencia (a partir de frases nominales como “eres tonto”, “habla bien”, “camina derecho”, “toma la cuchara con la mano derecha”).

La asunción de este sentido práctico actualiza unas disposiciones corporales inculcadas en forma duradera por medio de la educación, que son naturalizadas y ajustadas a los campos sociales. Disposición que para nuestro autor es exposición, ya que el cuerpo esta (en grados desiguales), expuesto al dolor y a la vulnerabilidad del mundo social. Así, *“no hay cosa más seria que la emoción, que llega hasta lo más hondo de los dispositivos orgánicos”* (Bourdieu, 1999:186). En esta confrontación a un régimen de regularidades, el cuerpo adquiere un sistema de disposiciones o habitus, que le permite anticiparse de modo práctico bajo un comportamiento situacional (*saber lo que es y lo que no es para mí, como lo que se espera de personas como yo*).

Evidentemente, en el concepto del habitus es el lugar predilecto donde se observa en la obra bourdiana la importancia que le concede al cuerpo y a las emociones. El habitus es un esquema de percepción, apreciación y acción incorporadas en el cuerpo (Bourdieu, 1999:183). El concepto pretende transmitir la idea que el mundo social externo se hace carne a través de la incorporación de estructuras en la subjetividad (formas de actuar, pensar, sentir), constituyéndose en dos estados de la misma realidad, tanto una “subjetividad socializada” como una “historia objetivada”. De esta manera, el habitus supone la existencia de un agente social constreñido por su acción, por esquemas de percepción y de sentimientos heredados sin que por ello sea incapaz de generar novedad y creatividad. La noción de habitus rompe con los esquemas

dualistas en lo que se ha instalado tradicionalmente la ciencia social occidental y propone una teoría de la acción que refuta los postulados objetivistas y subjetivistas (García Selgas, 1994; Ferrante, 2008)⁵⁸.

Así los agentes están dotados de habitus, incorporados como conocimiento práctico, fundados en la identificación y captación de estímulos potenciales y regulares. Por el habitus se aprende a conocer los límites del orden social, a naturalizarlos y a asimilar la posibilidad de generar una infinidad de estrategias que están inscriptas en estado de posibilidades, de exigencias objetivas y de coerciones. Las estrategias son aprehendidas desde la infancia al participar de diferentes juegos y actividades sociales. De esta manera Bourdieu utiliza el lenguaje merelaupontyano de estrategia para rescatar el rol creador del agente, pero enfatizando que este último nunca es sujeto de sus prácticas de modo completo (Bourdieu, 1999).

Es ciertamente en la socialización primaria donde se le trasmite al niño el orden moral de lo social. El infante, por imitación, convierte en disposiciones duraderas las pasiones, fobias, maneras de hablar o de caminar, e inclusive modos de sentir y pensar (Bourdieu 1999). Como demostró Mauss (1971), a través de la inculcación de técnicas corporales, en un lenguaje cuerpo a cuerpo, se trasmite la cosmología moral de una sociedad y a partir de ella se inculca las dominaciones arbitrarias⁵⁹. De esta forma el aprendizaje de la masculinidad y la feminidad se inscribe en la hexis corporal de los sexos, a través de modos diferenciales de caminar hablar, mirar, comer, bailar y sentarse. Así el cuerpo está sobrecargado de valores morales, ligados a una especie de “memoria corporal” que se hace patente en destrezas corporales, es decir, en prácticas enmarcadas por las estructuras sociales.

⁵⁸ Bourdieu discute contra el objetivismo de la teoría estructuralista de Levi-Strauss que concibe al sujeto como mera actualización de una estructura simbólica que lo configura, mecánicamente, reduciendo las prácticas a ejecuciones de fines o roles. Mientras que el subjetivismo por su parte, considera que la conciencia y la voluntad están en el origen de la acción; en su versión idealista (Sartre), presupone que el sujeto actúa en completa libertad, es una conciencia sin inercia, un sujeto sin constreñimientos. Y en la versión llamada por Bourdieu “economicista” (Elster), se ubica el origen de la acción en una deliberación racional que tiende a maximizar beneficios (Ferrante, 2008; Bourdieu, 2007).

⁵⁹ En 1934 Mauss publica “*Las técnicas corporales*”, un análisis sobre los usos del cuerpo. Para este autor el cuerpo es el primer y más natural instrumento del hombre (Mauss, 1971). Además concibe las prácticas corporales en un punto como rígidas y en otro como flexibles: rígidas porque son cumplidas por los seres humanos, es decir que son inmanentes al conjunto de los hombres y las mujeres; y flexibles porque son aprendidas, no de una vez para siempre, sino que son formadas y transmitidas según las experiencias individuales y tradiciones sociales. En el trabajo de socialización se producen transacciones constantes en el que el niño acepta renuncias y sacrificios a cambio de expresiones de reconocimiento, consideración y admiración. En este proceso, se genera un entrenamiento permanente –una especie de arte gimnástico– por las cuales se reproducen las destrezas socialmente diferenciadas entre los cuerpos. Estas técnicas corporales se difieren según edades (parto, lactancia, infancia, etc.) y acciones (danza, acrobacia, deportes, reproducción, etc.).

Mauss confrontó constantemente sus observaciones con una máxima que lo persiguió a lo largo de sus escritos: la necesidad de comprender cada técnica en su contexto, contemplando la educación como eje transversal en su incorporación. Bourdieu hereda de este autor la manera de entender que las prácticas sociales no sólo son transmitidas sino educadas. Esto significa que la hexis es moldeada por el trabajo, por las “técnicas corporales” impuestas por la educación, por todas las prácticas cotidianas en relación con las condiciones económicas, pero también por la mirada social: es además, como propone Goffman la imagen que los agentes tienen de su cuerpo lo que califica a un movimiento corporal como valorado o no deseado.

1.9 Foucault y la naturaleza biopolítica del poder.

Se advierte a lo largo de toda la obra de Foucault la presencia del cuerpo como objeto de análisis. Para él, el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social. Bajo esta inclinación, gran parte de sus investigaciones se orientaron a examinar las formas de gobierno encaminadas a vigilar, disciplinar y normalizar el comportamiento del cuerpo individual y social, a través de distintas instituciones y poderes. El cuerpo ha estado inmerso históricamente en estrategias de poder generadas por entidades que lo dotan de maneras de actuar y de obedecer, de ser exitoso y su vez de ser un garante del orden social.

Es preciso aclarar que para este autor, cuando habla de dominación, no concibe el poder como algo que despedaza al cuerpo y lo doblega a fin de generar mecánicamente gestos, discursos y deseos. El individuo no está enfrentado al poder. El sujeto es más bien su efecto y al mismo tiempo, es el elemento principal del cual está compuesto el poder. El poder pasa a través del individuo que lo ha constituido, quien en última instancia lo reproduce y se identifica con él (Foucault, 2000:38).

En su obra *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*, dedicada al estudio de las instituciones disciplinares, Foucault aclara su mirada particular del cuerpo en tanto objeto de poder. Aquí intenta examinar las micro-estructuras de control formadas en las sociedades occidentales a partir de los siglos XVII y XVIII, especialmente las prisiones y las escuelas. Para él, en este período ha habido un descubrimiento del cuerpo, de su conducta y de sus movimientos. Lo que importa aquí es el nacimiento de los mecanismos de poder que se exponen en el ejercicio del cuerpo humano. Estos exploran, desarticulan y recomponen el régimen corporal. Lo hace a través de una coacción, pero no de los elementos significantes de la conducta, sino de la economía y la eficacia de los movimientos. Foucault lo expresaba de esta manera: “*Ha habido, en*

el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (Foucault 1998:140).

Sin embargo, a partir de mediados del siglo XVIII, Foucault señalaba en su curso del año 1975 (*Defender la sociedad – Genealogía del Racismo*), el desplazamiento de los modos de control sobre la sociedad (Foucault, 2000). Aproximadamente desde este período, para el autor, ya no solamente la vigilancia se establece sobre entidades corporales establecidas en un territorio o de un espacio estrictamente definido, sino que aparece un nuevo objeto de control: la población. Se inicia un tiempo donde tipologías de tecnologías de poder, nacidas en un desfase cronológico, comienzan a superponerse.

Por un lado, encontramos como dispositivos de poder una técnica disciplinaria centrada en el cuerpo individual. Estos tipos de dispositivos se desarrollan en íntima conexión con el inicio de la sociedad industrial. La particularidad es que generan efectos individualizantes y manipulan al cuerpo como un foco de fuerzas para hacerlo útil y dócil. Se trata de procedimientos que aseguran la distribución espacial de los cuerpos (se los separa, se los aliena, se los subdivide y se los vigila) mediante un adiestramiento de sus gestos y operaciones y un aumento de su fuerza a través del trabajo. En otras palabras, se trata de técnicas de racionalización de un poder que se aplica por medio de todo un sistema de vigilancia, de jerarquía y de relaciones. En suma, esta tecnología puede ser llamada tecnología disciplinaria del trabajo o anatomía política del cuerpo humano (Foucault, 2000:219).

Por el otro, aparece en la modernidad una nueva tecnología de poder que integra y modifica la anterior. La misma trabaja sobre la vida y recoge los efectos masivos propios de una población específica, procurando controlar una serie de acontecimientos aleatorios que regulan la sobrevivencia de la especie humana. Es una tecnología que busca intervenir y modificar las probabilidades y compensar las consecuencias del poder. Ambiciona regir la multiplicidad de los hombres, pero no se aplica directamente sobre el “hombre cuerpo”, sino sobre el “hombre viviente” y sus procesos de reproducción y producción, (nacimiento, muerte, formas de producción, enfermedades, etc.). Se trata, en suma, de optimizar el estado de vida de los habitantes. De manera que lo que aparece es un nuevo cuerpo como objeto de poder, un cuerpo múltiple, con una cantidad innumerable de sujetos. Surge así la población

como problema biológico y la biopolítica, la cual pretende asegurar no tanto la disciplina sino la regulación de la vida en su conjunto, intervenir para mejorarla y controlar sus accidentes, riesgos y deficiencias. Así el poder es cada vez menos “*el derecho de hacer morir y cada vez más el derecho de intervenir para hacer vivir*” (Foucault, 2000:223)⁶⁰.

Así las tecnologías se ubican en diferentes niveles, recurren a instrumentos diferentes y no se suprimen, sino más bien se desarrollan y se articulan en forma conjunta, superponiéndose las unas a las otras. Tanto la disciplina como la regulación constituirán los dos polos alrededor de los cuales se desarrolla la organización del poder sobre la vida. A partir de aquí el poder se extenderá desde lo orgánico a lo biológico, desde el cuerpo a la población.

Ambos poderes buscaran someter a la sociedad a una dinámica regulatoria, que en el neoliberalismo, estará fundada sobre el mercado y la competencia. Esta racionalidad política y económica emplazó las antiguas técnicas, estrategias y tecnologías de poder generando una forma de intervención mediada por el imperativo de integrar al ejercicio global del poder político de la libertad. Pero no cualquier libertad, sino aquella planteada por las técnicas y saberes de la económica política neoliberal: la libertad del mercado y la del libre juego de la competencia como principio organizador y regulador (Foucault, 2007:149). La nueva gubernamentalidad nace entonces con los economistas. La razón económica comienza a producir un nuevo contenido y, por consiguiente, asigna nuevas formas a la racionalidad estatal. Ahora la función social del Estado se la identifica como un instrumento necesario para ajustar la inserción (y los desfases) de los fenómenos y los problemas de la población a la lógica de los procesos económicos, siempre respetando como estilo de gobierno, los principios de la economía política liberal.

Para los neoliberales lo esencial del mercado está en la competencia, por lo que el arte de gobernar se fundamentará en mantenerla activa e intervenir para que ésta pueda cumplir el papel de regulador en cada punto del espesor social (Foucault, 2007:179). La gubernamentalidad basada en este principio ya no procurará alcanzar la igualdad, sino mantener la desigualdad para promover la competencia perfecta, la cual funcionaría como el motor del crecimiento económico. Lo que se busca ahora es

⁶⁰ Dice Foucault: “*Lo que aparece es un nuevo cuerpo, un cuerpo múltiple, con una cantidad innumerable, si no infinita de cabezas. Se trata de la noción de población. La biopolítica trabaja con la población. Más precisamente: con la población como problema biológico y como problema de poder*” (Foucault, 2000:222).

impulsar que el modelo económico de la oferta y la demanda y del costo y el beneficio, se constituya como soporte de acción de todos los campos de la interacción social, incluyendo la subjetividad. En este sentido, se pretendió proyectar como modelo conductual la gestión empresarial, pretendiendo hacer del cuerpo social una multiplicación de unidades que adquieran la forma prescriptiva de la “empresa”. De esta manera, las tecnologías penetraron en la vida misma de todos los individuos y buscaron el propósito de asemejarlos a una suerte de empresa permanente y múltiple. Así los saberes y poderes condujeron hacia una formación de un yo como empresario de sí mismo, poseedor de su propio capital, que será el mismo su propio productor y la fuente de sus ingresos.

Y para aquellos que pertenezcan a poblaciones vulnerables, que no puedan asumirse en forma de empresa, quedarán destinados a la asistencia social. Pero la aceptación de esta asignación social no será estipulada para generar una cierta equiparación en las condiciones sociales, sino más bien para contrarrestar una serie de riesgos que se generan a partir de mantener a una población bajo un cierto umbral de supervivencia; y desarrollar en ella capacidades para que sigan compitiendo y participando del mercado (aunque sea precariamente). La población beneficiada quedará destinada a las políticas asistenciales y a transitar como una especie de población flotante: *“Tendremos entonces una población que, por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada si se concretan determinados riesgos y se cae por debajo del umbral y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren y las posibilidades económicas brindan la oportunidad”* (Foucault, 2007:247).

La profundización de la competencia será desarrollada bajo el fundamento de la teoría del capital humano⁶¹, que posibilitará una nueva manera de regular el carácter del cuerpo que se ofrece como fuerza de trabajo. Así la variedad de capacidades del cuerpo serán materializadas en capitales acumulativos. Cada individuo al poseer su propia corporalidad, es decir al asumir y vender en el proceso de valorización del trabajo sus energías materiales y espirituales, podrá gestionar sus capacidades como un empresario que dispone de capital para producir. El trabajador quedaría asignado ahora en la categoría de capital, siendo como una especie de “máquina” con una vida útil y un período de obsolescencia y envejecimiento. Pero una máquina que no puede

⁶¹ Para un análisis de esta teoría ver el apartado 1.5 del presente capítulo.

separarse de la humanidad que la porta, de su subjetividad y su idoneidad (Foucault, 2007:257).

A partir de esta teoría, el crecimiento económico quedó planteado como el problema de la renta del capital humano y problematizado a partir de una gestión adecuada de los recursos presentados como humanos. “Formar capital humano” implicaría decisiones de inversión en el sentido amplio, en donde el sujeto tendrá que hacer una serie de gastos a lo largo de su vida para mejorar su capital. Los componentes de inversión que constituirá la idoneidad-máquina se desarrollarán en diferentes campos sociales, que van desde aspectos genéticos, hereditarios o fisonómicos corporales, hasta los adquiridos⁶². Pero también en otros temas íntimamente relacionados con el cuerpo como el cuidado de la salud, la higiene personal e inclusive más íntima como la relación afectiva con los progenitores, las relaciones de amistad o los gustos y entretenimientos cotidianos. La tonalidad emotiva, las inclinaciones estéticas, las facultades del lenguaje, las disposiciones del aprendizaje, la memoria, todo esto comprende de una inversión, que puede ser realizada desde una temprana edad para adquirir un valor económico diferencial en tanto capital humano.

De esta manera la imposición de esta nueva cultura de competitividad resulta propagada para toda la población. Para el neoliberalismo la política de crecimiento deberá ajustarse en una correcta inversión del capital humano en función de la “grilla del homo economicus”. Esta grilla es la interfaz del gobierno y el individuo. Aunque, si bien, esto no quiere decir en absoluto que todo sujeto se transforme en un hombre económico, prolifera una tecnología de poder basada en el mandato de “ser la empresa de sí mismo” que impone una gubernamentalidad individualizadora que comienza a penetrar en las sensibilidades de los sujetos.

El resultado de la implementación de esta imposición de la gestión sobre la conducta fue una paulatina introspección de una cierta regulación gubernamental, lo que profundizó el carácter biopolítico, tornándose el control menos visible pero cada vez más invasivo e intenso en los cuerpos y en las mentes de los sujetos. A los sistemas de disciplinamiento tradicionales, se agregará ahora dispositivos de control y regulación que descansan sobre los resortes mismos de la vida, es decir sobre “lo biológico, lo corporal” (Hardt y Negri, 2002:41).

⁶² Hardt y Negri (2002:249) afirman que lo novedoso en las nuevas exigencias laborales son las “habilidades altamente flexibles”. Para observar las implicancias del trabajo inmaterial que se consume en diversos sectores y la importancia que adquieren la multiplicidad de capacidades ver apartado 1.2.

1.10. Goffman, el cuerpo en el orden de la interacción.

La línea argumentativa común de Goffman se identifica con una visión destinada a dar cuenta de la centralidad de las interacciones, incluyendo en ella la importancia del cuerpo (Tijoux, 2013:3). Sin embargo, su obra puede ser situada en distintos momentos analíticos. Para examinar la gestualidad corporal y su significado se podría afirmar que utiliza al menos cuatro metáforas (Acevedo, 2011:188). En un primer momento de sus escritos emplea para sus análisis parámetros muy cercanos a los de Mead y parte de una escisión radical entre el individuo y el self. En su obra más reconocida, "La presentación de la persona en la vida cotidiana" publicada en 1956 (Goffman, 1971), recurre a la metáfora teatral, en la que considera a la vida social como un escenario y a las personas como actuantes que en situaciones de interacción deben manejar sus impresiones corporales y emociones. En esta línea prosigue con su estudio sobre la idealización de las imágenes corporales en "Estigma, la identidad deteriorada" (Goffman, 1963). Luego, en un segundo momento, en "Ritual de interacción" (1967) y "Relaciones en público" (1971) (Goffman, 1979), propone la metáfora del rito para analizar el orden normativo (reglas sustantivas y ceremoniales) que los actores deben respetar como obligaciones sociales. El eje del razonamiento en este caso tiene poco que ver con la subjetividad y con el ajuste de las definiciones del self en situaciones espaciales y temporales y sí con las normas generales que regulan las interacciones públicas (Marrero-Guillamón, 2012:319). La tercera metáfora utilizada es la del juego, desarrollada en "Internados" (1961) y en "Interacción estratégica" (1969), donde Goffman prioriza su atención en un sujeto que controla la información y produce simulaciones. Y su cuarta y última metáfora es la cinematográfica de los marcos, que aparece en "Frame analysis. Los marcos de la experiencia" (1974). En este libro Goffman intenta explicar las interacciones examinando la relación entre las experiencias de los actores y el rol y las formas que se organizan los sujetos a partir de marcos de referencia.

Finalmente en su última etapa de su obra, el autor toma posición ante la discusión de la sociología de la época (propia de los años anteriores a los 70), entre la primacía de relación estructura (marco de referencia en este caso) o la del sujeto (rol del actuante) en las relaciones sociales cotidianas. Nuestro pensador termina afirmando que la misma se produce a partir de un acoplamiento laxo: "*nunca se puede esperar una libertad total entre individuo y rol y tampoco una coerción total*" (Goffman, 1991:269). Esta oscilación en su obra entre el individualismo y el holismo metodológico muestra su esfuerzo por construir una teoría social en disputa tanto contra de un determinismo

que concibe el sujeto como “soporte” de las estructuras como frente al subjetivismo voluntarista. Su concepto final del self como “guía de acción” no difiere mucho de la noción de habitus bourdiana en la medida que ambos tratan de vincular de modo dinámico la estructura precedente junto a su actualización en la acción (Marrero-Guillamón, 2012:323).

A pesar de estas fluctuaciones, que se presenta como en cualquier autor sociológico que propone una teoría social compleja, puede afirmarse que el sujeto ontológico goffmaniano es un actor que se hace a sí mismo aprendiendo a moverse en su interior (en sus emociones, gestos, sensaciones, miradas); y a encontrar espacios de resistencia y de re-significación en un escenario cotidiano con normas y gramáticas preestablecidas propias del ordenamiento temporal y espacial.

El “self” o el “sí mismo” aparece como un producto de la relación dramática entre el actor y la audiencia. Se construye en la interacción a partir de la aceptación, proyección y negociación recíproca de definiciones sometida al escrutinio y al acuerdo con el otro (Marrero-Guillamón, 2012). En el escenario el actor se presenta, bajo “la máscara de un personaje” que ajusta su escenificación ante “personajes proyectados por otros actores”; mientras que el público y los observadores constituyen el tercer tipo de partícipe de la interacción. Cuando un individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable que se desarrolle una relación social en la medida que está se extienda en el tiempo y se ordene en un espacio. Lo importante en estas rutinas, es que el papel del actor y la presencia de su cuerpo llegue a ser significativa para otros, de manera que “exprese” en forma instantánea durante la interacción lo que desea transmitir (Goffman, 1971:42)⁶³.

El actor debe hacer uso de un “cuidado expresivo” cuando se encuentra ante su auditorio, ya que este último, con frecuencia presta atención a diferentes rasgos distintivos de la actuación. Por lo tanto aparece el riesgo de que si el actuante no es capaz de controlar lo emanado, se llegue a considerar a la impresión como “verdadera o falsa, genuina o espuria, válida o falsificada”. En esta perspectiva subyace la importancia del cuerpo como una “máquina de emitir impresiones”, expuesto –obligado

⁶³ Giddens considera que el aporte de Goffman fue el de ordenar temporal y espacialmente las acciones sociales, lo que permitió observar sociológicamente el carácter situado de la acción en el espacio-tiempo y la rutinización de las actividades de la vida cotidiana. Además de esta reivindicación, Giddens valora la metáfora teatral como herramienta heurística de explicación sociológica siempre y cuando se logre verificar la “existencia de escenarios precisos de interacción” en los que se constituyan definiciones normativas en tanto “modos esperados de conducta” (Giddens, 1984:119).

a actuar- siempre en situaciones de fragilidad ante accidentes que hacen peligrar la escenificación (Goffman, 1971:66).

Para profundizar la explicación de la confección de estas capacidades o dotaciones gestuales de los actores, Goffman define el concepto de fachada de la actuación (Goffman, 1971:34). La fachada está compuesta por el medio o el escenario donde se realiza la actuación y por la apariencia y los modales que esta demanda.

El medio donde se realiza la dramatización es el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico. Su presencia denota la regionalización de la acción social, es decir, los modos de organización espacio-temporal de la puesta en escena. Se observa el medio como parte de la unidad de análisis, prestando una atención predilecta al espacio - tiempo. De esta manera logra exponer una teoría sociológica de regiones relacionada con los cuerpos. Aquí clasifica cada espacio a partir de la existencia de una región anterior -en la cual los actores acentúan su actuación debido al contacto permanente con su auditorio-, una posterior, de trasfondo escénico, o llamada entre bastidores -en la cual aparecen elementos suprimidos de la anterior- y una zona exterior al espacio del teatro -esta última escasamente desarrollada en su obra-.

La primera región es el escenario, es ahí donde se observa la capacidad de una actuación cuidadosamente elaborada y donde las ilusiones son abiertamente proyectadas. Mientras que en la segunda región, en el trasfondo escénico, los individuos encuentran un lugar para “evadirse” de las exigencias que lo rodean, relajarse y abandonar sus personajes por un momento, en la medida que se evite a la entrada allí de los miembros del auditorio (Goffman, 1971:124).

La apariencia y los modales forman parte de lo que Goffman denomina fachada personal, elementos sociales de dotación que son identificados a partir de las impresiones emanadas por el cuerpo material del actuante, que van desde su vestimenta, sus características étnicas, el tamaño y aspecto del porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales hasta otras características semejantes⁶⁴. Para el autor el estado de ánimo (la calma y la intranquilidad, la falta de autoconciencia y la cautela), la cognición y el esfuerzo muscular están implicados intrínsecamente y resultan vitales en el proceso de escenificación de la obra. Para

⁶⁴ En el apartado 4.7 nos referimos a estas propiedades corporales a partir de la noción de cuerpo imagen.

resumir estas propiedades usa la noción de “cara”⁶⁵, la cual no sólo remite a la parte física del cuerpo “cara”, sino además a la “imagen de la persona” delineada en términos de cualidades socialmente aprobadas por los otros (Goffman, 1970). La propia cara y la de los demás son construcciones del mismo orden; las reglas sociales y la definición de la situación determinan “cuántos sentimientos debe tener la cara” y de qué manera se distribuirá ese sentimiento entre los rostros involucrados en la interacción. Todas las personas tienden a experimentar una reacción emocional inmediata ante las caras que permite el contacto con los otros; de manera que los sentimientos para Goffman quedan adheridos a ella. La cara es el eje por el cual se conserva y se manifiesta el orden expresivo de la producción y se establece la regulación de los movimientos corporales y sus sensaciones, de modo que cualquier expresión derivada del cuerpo parezca en concordancia con la cara (Goffman, 1970).

Así sus análisis sobre el cara-a-cara y la dramaturgia cotidiana de las expresiones develan lógicas de dominación. La capacidad de poner la cara “naturalmente”, en tanto habilidad gestual, revela las múltiples lógicas de jerarquización social que se produce en la interacción. El estigma por ejemplo, exhibe diferencias corporales, en forma de marcas reales y expresiones triviales que se pueden observar en la cara y que estructuran el proceso conexión y desconexión espacial entre los cuerpos.

Precisamente, en su texto “Estigma, la identidad deteriorada”, Goffman retoma el proceso de idealización del self y los ajustes y los límites posibles del desempeño del rol que pueden hacer aquellos estigmatizados corporalmente. En este texto nuestro autor se encarga de aclarar que los cuerpos poseen atributos de prestigio y de repudio que sirven para identificar a las personas. Funcionan como reconocimientos cognitivos para ubicar a los individuos. Algunas de estas particularidades pueden ser consideradas como un estigma en la medida que produce un descrédito sobre su imagen corporal. A su vez, estas propiedades estigmatizadas atribuidas en los cuerpos pueden generar, o un sujeto desacreditado, o uno desacreditable. El desacreditado, es cuando se le atribuye al cuerpo una marca estigmatizante conocida en forma visible socialmente y difícil de ocultar. Mientras para el desacreditable su cuerpo posee un

⁶⁵ Giddens, siguiendo en este punto a Goffman, destaca que el cuerpo adopta una “postura” en relación a un uso particular del rostro y del trabajo facial, de los gestos y de la reflexividad de su movimiento (Giddens, 1984:117).

estigma no conocido para quienes lo rodean, “como una especie de secreto”, que podrá ser manejado hábilmente para evitar el descrédito social (Goffman, 1963:13)⁶⁶.

El estigmatizado desacreditable vive permanentemente del encubrimiento. Este individuo se siente en exhibición, expuesto a miradas permanente, debiendo llevar una auto-conciencia de la impresión que produce (Goffman, 1963:26). Y es, justamente, en la copresencia corporal donde se expone a la trasmisión de impresiones y a la identificación de sus defectos y virtudes. El individuo queda registrado por su lenguaje corporal, asignado a una identidad social que se encuentra relacionada con una serie de “categorías de percepción” donde se inscriben un conjunto de atributos personales y estructurales. Estos atributos pueden presentarse tanto como signos de consideración como de desprecio. A su vez, la identidad social puede ser dividida en dos: identidad social real e identidad social virtual. La primera, la real, da cuenta de los atributos que pertenecen a una persona, en la medida de que los logre “demostrar” en la interacción. La segunda (la virtual) está relacionada con la imputación de esos atributos bajo una mirada retrospectiva que genera el orden social (Goffman, 1963:13).

Por consiguiente, el cuerpo, en tanto campo coherente de interpretación mutua, se encuentra expuesto a un espacio ordenado y normatizado de la interacción. Este orden propone un dialecto corporal y una valorización de signos que todos aprenden desde su temprana edad (como se planteaba con el concepto de “hexis corporal”). Son los usos y defectos creados socialmente que se reproducen e intervienen desarrollando rechazos y aceptaciones. De manera que los sujetos se forman bajo la “obligación” de ser “presentables”. El compromiso con el manejo de la situación es el mecanismo por el que el orden social se mantiene y los sujetos, sus cuerpos y sensaciones se constituyen como tales (Marrero-Guillamón, 2012).

1.11. Hochschild, el interaccionismo y el “trabajo emocional”

La teoría que impulsa Hochschild puede catalogarse sociológicamente bajo el amparo de dos metateorías: el interaccionismo simbólico y la teoría del intercambio social (Bericat, 2000:159). La autora toma como punto de partida los trabajos de Goffman para distinguirse del estudio positivista de las emociones, perspectiva que le permita indagar tanto los factores sociales y situacionistas que provocan los sentimientos.

⁶⁶ Goffman aclara que un estigma se construye sobre una ideología que pretende justificar la inferioridad y la amenaza que presenta los cuerpos socialmente deficientes para la interacción. Esta racionalidad a veces se realiza por una arbitrariedad que se basa entre otras diferencias, por la clase social (Goffman, 1963:15).

Luego, en otros trabajos, para analizar el trazo emotivo en el ámbito privado o íntimo retoma los planteos de Mauss. De la teoría de este autor se sirve para explorar “la economía de la gratitud” de la unidad doméstica familiar, analizando específicamente los vínculos afectivos (elige aquellos producidos en el matrimonio heterosexual) y las condiciones de intercambio de estos en el seno de una estructura social dada (Hochschild, 2008:155)⁶⁷.

Desde el comienzo de sus escritos Hochschild establece una diferencia analítica entre el “sistema emocional” que se desarrolla en el ámbito público y el que se resuelve en el privado (Hochschild, 2003:119); produciéndose en el primero una “trasmutación” mayor de la moral propia de los imperativos económicos-productivos que condiciona la gestión de las emociones. Esta especie de irrupción provoca que el intercambio social se produzca bajo el respaldo de “actuaciones elaborada de los sujetos” determinadas por “reglas de sentimiento” (Hochschild, 2008:157). De esta manera, para analizar la esfera pública, la autora comienza reivindicando los presupuestos de Goffman, en la medida que para ella este autor inaugura una “teoría sociológica situacionista” que propone un nivel intermedio de elaboración conceptual localizado entre la estructura social y la personalidad (Hochschild, 2008:135).

Goffman (1971) llega a concluir en su primera versión que el self posee un “efecto dramático”, es “un producto de la escena representada y no una causa de ella”. Por esta razón, el yo y su cuerpo es como una “percha” donde se cuelga la elaboración de los “personajes” que el individuo ha de afrontar, supeditado a un conjunto de definiciones situacionales. Para este autor, el actor es quien desarrolla la “performance” bajo el escenario montado, programa y piensa lo que va a hacer tomando decisiones rápidas de acuerdo a la situación, entre tanto, busca la atribución y el reconocimiento de su imagen por los otros. De esta forma, el actor se asoma como un individuo que posee la capacidad de emitir impresiones y que cuando la información (no esperada) aparece en escena, modifica la disposición de sus

⁶⁷ El desarrollo de la “economía de la gratitud” en la institución familiar, en tanto reproducción de “tipos de regalos” producidos según los “códigos de género” justifica una división social de las tareas domésticas (Hochschild, 2008:162). En la vida cotidiana de las parejas modernas se reserva poco tiempo para la entrega ritual de obsequios. Y precisamente, en las tareas domésticas no se perciben como “ofrendas”. Aún así, el trabajo del hogar puede producir “destellos de sentimientos”: él o ella puede pensar “que a él o a ella le va encantar la comida” y él o ella puede contestar “gracias mi amor”. Estos destellos espontáneos son comparados a un regalo y observados como un material palpable de la economía de la gratitud (Hochschild, 2008:166). Este análisis pone en relieve la profundidad con que las desigualdades de poder penetran en la vida emocional. El poder no funciona alrededor del sentimiento de gratitud, sino a través de él, mediante el establecimiento de marcos de referencia morales, pragmáticos e históricos que bajan las expectativas de las mujeres y elevan la de los hombres (Hochschild, 2008:175).

personajes, mostrando sus dotes actorales en cuanto al control de sus emociones externas. Es un actuante “disciplinado” que como generador de productos inmateriales, conoce los movimientos de su cuerpo. Es un hombre “prudente”, que es capaz de encubrir en forma espontánea conductas inadecuadas y dar la impresión de que está entregado al desempeño de su tarea.

Bajo estos postulados, Hochschild le atribuye al actor goffmaniano una soltura para enfrentar las contingencias dramáticas y una capacidad para disociar el punto de vista afectivo de su representación. Así, para la autora, el self que indica Goffman posee como cualidad la de “administrar activamente sus impresiones”. En este sentido su marco conceptual no proporciona una explicación teórica acabada de un sujeto que posee la capacidad de experimentar emociones internas y elaborarlas de acuerdo a marcas socialmente pautadas (Hochschild, 2008:133). Hochschild propone ante este diagnóstico, el estudio de la actuación del “self” centrado en "*cómo la gente trata de sentir en una presentación*" (Adams y Sydie, 2001:518).

La autora procura un análisis sociológico de las emociones que vincule la estructura social y la construcción de las formas de sentir. Es decir, reformula una teoría interaccionista de las emociones levantada como alternativa al abordaje de las apariencias planeadas a conciencia y al abordaje freudiano de los acontecimientos intrafísicos inconscientes (Bericat, 2000:159; Hochschild, 2008:134)⁶⁸.

El self de Hochschild es un yo sensible que posee al mismo tiempo la capacidad de sentir y la conciencia de tal característica, adquiriendo una capacidad limitada de codificar sus emociones. En el proceso de intentar conectarse con el sentimiento, al tratar de sentirse de una manera, se produce una conexión entre el self y la emoción que genera cambios en el propio ser. Al intentar manejar el sentimiento, en parte se lo re-crea corporalmente. De esta manera el cuerpo y las emociones aparecen como un territorio de amenaza, sanción y regulación como proporción de una voluntad racional. Es por esto que el origen de los malestares corporales o las sensaciones de felicidad no pueden estar desprendidos ni del contexto social -de la cultura capitalista-, ni de la voluntad limitada de los sujetos.

⁶⁸ También se distingue de la concepción de las emociones de la corriente psicoanalítica, que tiene en cuenta las emociones como parte de su unidad de análisis, pero las mismas tan sólo son subproductos secundarios de los instintos sexuales o agresivos. Es decir, la corriente freudiana no considera en su análisis ni la capacidad voluntaria y consciente del ser humano, ni discierne sobre las circunstancias específicas que alteran las expectativas y los sentimientos de las personas (Hochschild, 2008).

Por lo tanto, el universo de estudio son emociones conscientes que participan en el juego de la vida social (Bericat, 2000:159). Desde su teoría se explora las emociones que “queremos o queríamos sentir”. Para la autora cada individuo aprende a usar un vocabulario de emociones y a seguir reglas sociales que provocan u ocultan en situaciones concretas determinados sentimientos (Hochschild, 2008:116). Las emociones están orientadas por lo tanto a la acción y a la cognición. En primer término, están condicionadas por nuestras expectativas previas. En el segundo, actúan como indicadores de la relación entre el medio y el self. Desde el sentir se descubre la propia perspectiva sobre el mundo (Hochschild 2003:17).

Cada emoción proporciona un conjunto útil de pistas analíticas sobre los procesos sociales y sus consecuencias en el cuerpo. Informan el modo en que el "yo" se percibe expuesto ante el "tú". Además actúan en el proceso de interacción como guías de acción y de expresión en las relaciones sociales. La perspectiva propone rescatar el aspecto social de la emoción al identificarla como un medio significativo que se utiliza para interpretar estímulos y desarrollar respuestas sociablemente apropiadas. Por lo tanto se postula una capacidad humana distribuida socialmente de experimentar sentimientos, de evaluar cuando un sentimiento es inapropiado y capaz de hacer un intento de manejarlo.

Además para Hochschild existen pautas latentes socialmente compartidas que promueven indicaciones sobre cómo deberíamos “tratar de sentir”. Estas reglas de sentimiento delimitan una zona en la cual se encuentran permisos de “sentir” y de “expresar” libre de preocupaciones, culpa o vergüenza, en relación con el contexto situado; establecen un marco metafórico dentro de fronteras y espacios para el movimiento y el juego. Estas reglas están mediadas por la acción social del sujeto: El individuo posee una motivación (lo que quiere sentir) intervenida por reglas de sentimiento y de expresión (lo que debería sentir) y por la voluntad personal del “trabajo emocional” (lo que trata de sentir). En gran parte del tiempo se vive en disonancia bajo dos contrasentidos, entre el deber y el querer y entre el querer y el tratar (Hochschild, 2008:146).

Desde esas máximas se retoma el concepto de actuación de Goffman. Para ella, él autor norteamericano sólo habla de un tipo de actuación: el manejo directo de la expresión conductual externa (emisiones expresivas). Está, Hochschild la denomina “actuación superficial”, en la que el cuerpo del sujeto moviliza expresiones como medio para modificar sus emociones. Pero para la autora existe otra forma de actuar, la actuación profunda. En esta, la demostración del acto es un resultado natural de

trabajar en el sentimiento, el actor no intenta parecer feliz o triste, sino más bien se expresa espontáneamente. La segunda actuación se basa en la capacidad de modificar directamente sus sensaciones por medio de cambios en su foco perceptivo sobre la situación, la cual puede estar acompañada de técnicas o acciones fisiológicas, como respirar profundamente para calmarse. Estos procedimientos de re-elaboración de emociones -que son utilizadas en los ámbitos de trabajo- pueden ser explicados a través de su similitud con las técnicas pedagógicas de actuación instadas por el director de teatro Stanislavski (Hochschild, 1983:35).

Stanislavski (2007) llevó a cabo una labor como pedagogo, creando el llamado "método de las acciones físicas", que consiste en hacer que el actor, mediante ejercicios de inducción, experimente durante la ejecución del papel emociones semejantes a las que experimenta el personaje interpretado. Sugirió métodos para explorar a la imaginación, la capacidad de improvisación, la relajación muscular, la emisión verbal y el desarrollo de habilidades espontáneas de interacción; fundamentalmente a través de la recuperación de emociones experimentadas en el pasado. Es decir, propuso hacerse cargo de una composición del trabajo actoral, para que el sujeto reflexione sobre sí mismo, asuma su afectividad y sus gestos, dando lugar a un rigor físico y al aspecto moral de su papel actuado (Le Breton, 2012).

El actor para Stanislavski se adjudica la tarea de despojarse del sí mismo para asumir otro self de cualquier contexto. Además posee, bajo este sistema, una capacidad –o un trabajo emocional- de guiar sus recuerdos y sentimientos de tal manera que le fuera posible provocar expresiones correspondientes. A través de la técnica llamada "esferas de atención", el actor aprende a expandir sus emociones experimentando un trabajo corporal de recordar y ensayar sensaciones. Adquiere el arte de percibir las y eliminar aquellas que aparecen como vulnerables para el cuerpo, desasiéndose de los sentimientos que puedan hacerle daño.

Esta actuación, por lo tanto se fundamenta, en descubrir la base sensorial del trabajo actoral y de aprender a asumir sensaciones a través de la "memoria sensorial". Para recordar las experiencias emotivas es necesario volver a experimentarlas, porque la memoria, como cualquier imagen dibujada a la mente, debe contener rasgos de veracidad. El actor debe creer que el acontecimiento imaginado que se está proponiendo realmente está sucediendo. Para ello, el actor compone un "como si", una suposición. Se suspende activamente en la prueba de la realidad habitual, como un niño en el juego y permite que la situación de fantasía parezca real. De esta manera podrá adquirir una actuación movilizándolo un conjunto de visiones, creencias y,

especialmente, una serie de capacidades sensoriales que le permitan conquistar la atención del espectador (Hochschild, 1983:42).

El actor aparece así como un “jugador” profesional que dispone de un conjunto de emociones a ser usadas de acuerdo a la duplicidad que la situación demande. La capacidad de desprenderse de sus propios sentimientos hace su trabajo y su talento. Es en otras palabras, es un atleta afectivo-cognitivo que bajo una capacidad limitada desdobla su personaje y su régimen de sensibilidad que lo vincula (pasando desde la angustia a la felicidad o desde la violencia a la calma). En definitiva es un hombre que aparece en escena para comunicar al público en términos claros, conmovido y elocuente. Y cuando este tipo de actuación emerja, el público se verá más afectado que el actor y obligará con su fuerza a reproducir donde más se necesite la vida interior del personaje que se representa (Stanislavski, 2007; Le Breton, 2012:76).

De esta manera bajo estas dos formas de actuación, el sujeto está capacitado para intervenir y responder a las exigencias producidas en la interacción, ya sea en la configuración de una apariencia exterior (en su imagen externa) o en la elaboración de emociones y percepciones más interna (sensibilidades). A veces en las exigencias en la presentación para un trabajo, no se demanda un manejo emocional trascendental del sujeto, debido a que este todavía puede encubrir determinadas expresiones faciales o características generales de su apariencia. En este sentido, algunos actores poseen dotaciones o capacidades mínimas que le permiten “disfrazarse” cumpliendo con un convencionalismo, engañando a otros acerca de lo que realmente siente y preservando algunas emociones para otros espacios y relaciones.

En cambio, la actuación profunda sólo puede ser elaborada a partir de un trabajo de coordinación entre mente y emoción, a fin de inducir -o suprimir- llegase al caso- aquellas sensaciones que producen un cierto estado de ánimo. Para esto se debe recurrir a un self “profundo” construido en diferentes esferas sociales. En el caso de los trabajadores que requieren un trato de cordialidad con el público, por lo general, en el momento de la selección los empleadores pretenden trabajadores que su cara o su sonrisa no permanezca “pintada” en la escena y que la misma coincida con un amplia gama de emociones (alegría, amabilidad, empatía) manejadas por participar en otros ámbitos de sociabilidad. Para que la secretaria se muestre alegre o el empleado de atención al cliente no se irrite ante los reclamos, se necesita “cuerpos dispuestos socialmente” –regulados de antemano- a emprender continuamente la tarea de hacer que la emoción y el marco de exigencia concuerden con la situación.

Asimismo esta actuación se diferencia de la anterior porque requiere otro tipo de gastos corporales. En primer lugar, la actuación se establece en una cara a cara o en un contacto de voz a voz de manera personal con el auditorio. Al mismo tiempo se requiere que el trabajador deba, a partir la emoción inducida producir un estado emocional de otra persona, de la gratitud o el miedo, por ejemplo. Y además, en los momentos en que los accidentes -propios de la fragilidad de la actuación- hacen peligrar la escenificación, como el enojo de un cliente, es necesario aplicar una auto-coacción de las explosiones emotivas del sí mismo. Y para lograrlo debe presentar algún grado de talento y en algunos casos una disposición a embutirse en las técnicas de actuación profunda de la ingeniería social capitalista. Los libros de autoayuda, los consejos gerenciales, las capacitaciones profesionales o algunas instancias formativas escolares proporcionan guías de enseñanza para actuar y sentir en los momentos problemáticos⁶⁹. Sin embargo al estar distribuidas diferencialmente la habilidad de elaborar emociones, para algunos este acto puede implicar un gasto mínimo, mientras que para otros una tarea que se lleva a cabo durante un largo plazo.

Por lo expuesto, se reconoce a Hochschild como una de las primeras pensadoras en mostrar las consecuencias de la producción inmaterial al analizar el modo de conversión de las emociones convencionales en propiedades de la fuerza de trabajo. Su estudio sobre los requerimientos profesionales, de carácter emocional, de las asistentes de vuelo y los vendedores de seguro (Hochschild, 1983), evidenció un cambio cualitativo del uso y formación de las capacidades de trabajo, en especial de los trabajadores de servicio.

Su planteo fue que el sistema de emociones sufre una transmutación condicionada por los imperativos de la lógica económico-productiva. Al gestionar las emociones en los ámbitos de trabajos, las mismas dejan de ser un acto privado y pasan a ser un acto público, comprado en un lado y vendido en el otro. Ya no hay un intento espontáneo de modificación, sino un plan predeterminado y coactivo; deja de ser una gestión emocional privada y pasa a ser un trabajo emocional público. Se visualiza así menos discrecionalidad en el proceso de elaboración de emociones, siendo varias de ellas normalizadas, ya sea de manera formal (publicadas y exigidas en el caso de la

⁶⁹ Hochschild estudia el programa de capacitación de las aerolíneas para modificar la actuación profunda de sus empleados. Tal como Stanislavski lo recomendaría, en estos programas se les solicitaba a las azafatas ingresantes alterar su capacidad de sentir, específicamente hacer "como si" la cabina del avión – su ámbito laboral- fuese su hogar. Se les exigía a las trabajadoras, haciendo uso de sus recuerdos emocionales, pensar en el pasajero "como si" fuera un "invitado personal en su sala de estar", recordando e induciendo emociones relacionadas con el atributo de hospitalidad (Hochschild, 1983:105).

investigación de Hochschild en los manuales de la compañía, en guías profesionales, en programas de entrenamiento), o de manera informal (convirtiéndose en parte constitutiva de las habilidades medias de la fuerza de trabajo). De alguna manera las exigencias en el control de las emociones pasan a ser un componente básico de los requerimientos laborales de muchos puestos de trabajo y quedan burocratizadas, estandarizadas y mercantilizadas transformando no sólo las reglas de la actuación superficial, sino además las de la actuación profunda.

El sistema emocional en la vida privada tiene como propósito el bienestar y el placer de las personas involucradas. Cuando el interés económico altera el proceso de elaboración de emociones, las reglas de expresión y de sentimiento y el marco del intercambio de dones, quien paga es quién se beneficia en el intercambio de emociones. En el caso de la sonrisa de los trabajadores, en el ámbito privado es una señal de placer o amistad, mientras que en el público es separada de su función de expresar un sentimiento personal, supeditado a un sentimiento inauténtico exigido por la empresa (Hochschild, 1983). Esto hace que los trabajadores deben aprender a reprimir e inducir estados de ánimos personales para generar amabilidad o soportar enfados de los clientes. Dicho de otra forma, estos trabajadores tendrán que elaborar una sonrisa que suscita bajo una actuación profunda⁷⁰.

Y si la repetición monótona de los actos musculares operativos genera agotamiento, más puede producir una repetición de gestos emocionales productivos. Para confrontar las incongruencias culturales que introduce la mercantilización de las emociones y resguardar el self del peligro de lastimarse, los sujetos recurren a una serie de mecanismos de defensa del yo (Hochschild, 2008:56) que les permite hacer soportable el extrañamiento radical. Las prácticas defensivas aparecen como auto-administradas para el control de las explosiones emotivas en las situaciones críticas del trabajo. Los modos efectivos de interiorización y de protección ante el conflicto dependerán de la depuración del uso de técnicas de actuación profunda, lo que servirá para hacer más soportable el malestar que origina el trabajo emocional.

En relación a esta última, hay una defensa del yo que se vuelve necesaria para sobrevivir a determinados trabajos: la capacidad para despersonalizar situaciones, o la

⁷⁰ Para Hochschild, en su estudio sobre el trabajo del asistente de vuelo, las sonrisas no expresaban las opiniones de las trabajadoras, sino el sentimiento de la compañía. La compañía les exhortaba a sonreír más y de una manera "sincera", a un número cada vez mayor de pasajeros. Sin embargo ellas respondían a la aceleración con una desaceleración: sonrían menos, con una liberación rápida y sin brillo en los ojos, obscurecimiento el mensaje de la empresa. Era una guerra de sonrisas (Hochschild, 1983:128).

conciencia de que la acción emocional es simplemente una actuación de personajes. Esta norma de inautenticidad interviene como soporte sensitivo del gasto corporal y se encuentra bajo el dilema personal de las "falsas emociones"⁷¹. El trabajador podrá separar su self asumiendo al menos tres tipos de posiciones, cada uno con un riesgo específico (Hochschild, 1983:132). En la primera, el sujeto se compromete con servicio del trabajo y por lo tanto puede alcanzar un agotamiento. Aparecerá aquí un ego sin protección, ya que el trabajador da y recibe en una línea de montaje para los extraños. En el segundo el trabajador tendrá la capacidad de distinguir cuando está actuando y cuando no, cuando su actuación es profunda o superficial o cuando es parte del show comercial. Aquí se podrá proteger del desgaste emocional sólo si adquirió un amplio repertorio de técnicas de actuación profundas. Pero también puede denigrarse como "un actor que no es sincero". En cambio en el tercero, el trabajador distingue el sí mismo de su acto y no se culpa por ello, sino que valoriza su capacidad de actuar. Este último logra una sensación de entumecimiento emocional, la cual le servirá para reducir el estrés que demanda el gasto emocional y limitar el acceso a su actuación de emociones peligrosas, lo que le permitirá alcanzar una mayor sensación de control.

Hay trabajadoras que suelen ser más expertas en su actuación profunda, siendo bienvenida o aceptable la idea de la separación entre los dos seres. Hablan con naturalidad sobre su trabajo emocional y lo definen a veces en forma mecanicista: "Me pongo en marcha, piso el acelerador y me enchufo". Ellas afirman que sus sentimientos a veces no son tan espontáneos ni naturales, sino más bien como objetos que han aprendido a gobernar y controlar. Una azafata explicó: "Si me despierto en un estado de ánimo soleado, extiendo esa sensación a la tripulación y a los pasajeros, pero si me despierto en el lado equivocado de la cama, todo deprimida, en el vuelo me lo guardo y me mantengo afuera de esa situación (Hochschild, 1983:133) (Traducción Propia)⁷².

Sin embargo cuando se pierde el acceso al sentimiento se elimina un medio central de interpretar el mundo que nos rodea (Hochschild, 1983:188). De ahí que, estas exigencias emocionales crean condiciones de alienación. Provocan sensibilidades erosionadas y destinadas a la extracción de "personalidades", o a la formación de identidades ficticias que entran en conflicto consigo mismas. En su análisis, la autora

⁷¹ El concepto de "falso" tiene al menos dos significados: la discrepancia entre la manifestación percibida y el sentimiento percibido (artificialidad en la actuación) y la discrepancia entre la naturaleza verdadera u original de algo y su versión expuesta (falta de autenticidad) (Hochschild, 2008:124)

⁷² *Such workers are generally more adept at deep acting, and the idea of a separation between the two selves is not only acceptable but welcome to them. They speak more matter-of-factly about their emotional labor in clearly defined and sometimes mechanistic ways: "I get in gear, I get revved up, I get plugged in." They talk of their feelings not as spontaneous, natural occurrences but as objects they have learned to govern and control. As one flight attendant, who had come to her own terms with this issue, explained: "If I wake up in a sunny mood, I spread it around to the crew and passengers. But if I wake up on the wrong side of the bed, all depressed, I keep to myself on the flight until I'm out of it (Hochschild, 1983:33).*

concluye que si bien hay muchas fuentes específicas de estrés (las largas jornadas o las alteraciones en los movimientos corporales), hay otra propia de la experiencia laboral: la despersonalización o la tarea de gestionar un distanciamiento entre el self y el sentimiento y entre el self y la actuación (Hochschild, 1983:132).

Así el imperativo de “elaborar emociones” (emotion work) -ya sea en el plano de la exhibición como el de la represión-, no puede estar separado del régimen de sensibilidad social y del repertorio de emociones y gestos que exigen la estructura social y las situaciones concretas de trabajo. Esta capacidad estará conformada de acuerdo a un régimen de relaciones de distancias y proximidades entre los cuerpos. Algunos cuerpos podrán alcanzar con facilidad algunas emociones que requieran un esfuerzo de actuación superficial y profunda, mientras que otros necesitarán imbuirse bajo un proceso complejo de formación⁷³. Las exigencias en la “elaboración de las emociones” dan cuenta de las formas de regulación de los regímenes de sensibilidades corporales. El cuerpo queda expuesto como objeto de sustracción formado y puesto en movimiento en el proceso productivo; configurando sentimientos que garanticen respuestas a las interacciones y exigencias del mercado.

1.12. Scribano, las sensaciones y la soportabilidad social.

Los estudios referidos a la regulación de las sensaciones elaborados por Scribano se edifican luego de su intento de explicar el ciclo de conflictividad social post-crisis 2001 sucedidos en la Argentina. Para ello se propone otorgar una atención a la forma en que se construyen las percepciones y emociones y su asociación con la dinámica social (Scribano, 2008a:208). Por esta vía, se intenta responder cómo es posible, que en un sistema que ha atravesado la sensación de multiplicidad conflictual, se encuentre en una progresiva percepción de desencanto y decepción. Desde aquí se sienta el interés de dar cuenta de la reproducción de prácticas que hacen soportable la vida y regulan las sensaciones (Scribano, 2012a; Cervio, 2012; Scribano y Lisdero, 2010; Magallanes 2011; entre otros).

⁷³ Para Hochschild no sólo la capacidad de elaborar u ocultar emociones está distribuido desigualmente, sino también las reglas de exposición a sanciones y a emociones hostiles. El esclavo actúa más que el amo, porque el éxito de su actuación depende de su complacencia. El enojo es probable que recaiga más hacia personas cuyo status social es menor, aunque no tan menor como para adquirir la capacidad de manejar dicha emoción. Los poderosos suelen protegerse mediante otros trabajadores como por ejemplo porteros o secretarias, usados como blancos de ataques emocionales. Las personas poderosas y las que carecen de poder viven en mundos emocionales, sociales y físicos diferentes (Hochschild, 2008:127).

Se parte de la idea que las emociones se “conectan” a las sensaciones y son el resultado de la materialidad corporal, mientras que el cuerpo no puede ser examinado sin el “conjunto de proceso perceptivos” de los cuales depende para desenvolverse en sus múltiples estados. *“El cerebro es el órgano más social de los cuerpos y el límite más natural de las emociones”* (Scribano, 2012b:95).

Así el sujeto se encuentra atravesado por una tensión entre las diversas maneras de “sentirse en el cuerpo”. El resultado de la percepción de “sentirse” se elabora desde un proceso plasmado de contradicciones y grados de coherencia necesarios para naturalizar las prácticas cotidianas y aceptar el orden social (Scribano, 2012a:99). A través de los cuerpos se conoce al mundo, el cual es impactado por un conjunto de impresiones adquiridas durante el “intercambio” en las intervenciones sociales. Las impresiones de objetos, fenómenos, procesos y sujetos estructuran las percepciones que el individuo acumula y reproduce. Una percepción constituye un modo naturalizado de organizar el conjunto de impresiones. De esta manera se va armando un entramado dialéctico de impresiones y percepciones que van configurando sensaciones sobre el mundo interno y externo, social, subjetivo y “natural”. Las sensaciones aparecen como resultado y antecedente de las percepciones que dan lugar a las emociones. Por consiguiente, las acciones y los efectos de sentir pueden ser entendidos en un “rompecabeza” que se arma a partir del conjunto de sensaciones, emociones y percepciones. Mientras que los sentidos orgánicos permiten vehiculizar aquello que es único e irrepetible como son las sensaciones y elaborar el “trabajo desapercibido” de incorporar lo social como emoción.

Identificar, clasificar y analizar el juego de sensaciones que se produce en la materialidad del cuerpo es de utilidad para explorar los dispositivos que regulan las sensibilidades en la dominación contemporánea. Se plantea como hipótesis general que el carácter principal de la fase actual del capitalismo “neocolonial” se encuentra relacionado al despliegue de la reproducción y circulación de las políticas sobre las sensibilidades y de la apropiación, depredación y reciclaje de cualquier tipo de energías corporales y sociales. Este diagnóstico se afirma de manera más específica, al señalar tres ejes por los cuales se edifica las “formas de sentir”: a. la “superproducción y ramificación de un gran aparato militar represivo”; b. “la configuración de una maquinaria de depredación de los bienes comunes a escala planetaria”; y c. “la producción y la administración global de los dispositivos de

regulación de las sensaciones y los “mecanismos de soportabilidad social” (Scribano 2012a:208)⁷⁴

En primer lugar, no pueden entenderse las estrategias de control del capital sobre el trabajo sin alusión a la dimensión implícita del concepto de violencia⁷⁵. El funcionamiento eficaz de las regulaciones sobre las sensaciones contempla la necesidad de convertir las políticas represivas, como también las de compensación social vinculada a mitigar la desatención de necesidades energéticas, en una política de emociones que trascienda la mera ocupación militar, policial y estatal. El componente segregativo de las políticas públicas dirigidas a ciertos sectores de la población tiende a desmovilizar a los actores de manera individual y colectiva, limitando su campo acción y regulando su estado de sensibilidad⁷⁶.

La regulación se teje a partir de la elaboración de una arquitectura de la represión. La vía coactiva no es un mecanismo de excepción de control, sino más bien aparece como un aparato que se articula con las políticas de “protección” elaboradas sobre las poblaciones estigmatizadas como “conflictivas”. El modelo capitalista neo-colonial programa acciones y estrategias reactivas, disuasivas y punitivas que se encargan de hacer sentir la fuerza y la sensación de omnipresencia del sistema sobre los sectores expulsados: desempleados, pobres, jóvenes en situación de riesgo, indigentes y segregados habitacionales, entre otros (Scribano y Seveso, 2012:13).

El segundo eje por el cual se produce la gestión de las emociones, es a través del proceso continuo de despojar al trabajo y a la naturaleza de “todo tipo de energías” (Scribano, 2012a:208). El resultado de la concentración monopólica del capital es el surgimiento de un aparato fuertemente “extractivo” que involucra la desposesión de bienes comunes (aire, agua, tierra y diversidad biológica) y energías corporales socialmente necesarias para gestionar el futuro sensorial y material de la población. La

⁷⁴ La justificación de utilizar el prefijo “neo” (neo-colonialismo) radica a que el régimen de acumulación del capital incorpora hoy nuevos dispositivos tecnológicos, políticos y económicos que acentúen su eficacia y amplíen su ámbito de ejercicio. Las territorialidades, que se configuran en esta etapa de metamorfosis global complejizan los mecanismos de explotación y el mapa mundial con nuevas coordenadas geopolíticas de poder.

⁷⁵ Se abordó en el apartado 2.1 la relación entre violencia y régimen de acumulación.

⁷⁶ Desde esta perspectiva se considera que las políticas sociales actúan no sólo como resultado de los modelos de estructuración y acumulación social, sino además operan sobre los aspectos simbólicos de la vida y sobre aquellos asociados a lo cognitivo-afectivo (De Sena, 2012:13).

arista de la maquinaria extractiva tiene por objetivo la energía en todas sus variantes, desde petróleo a la energía corporal socialmente disponible y consumible.

Las formas de dominación capitalista pueden ser visualizadas a través de marcas corporales o estados de disponibilidad de capacidades orgánicas (músculos, cerebro y emociones) que reflejan un quantum de energías corporales socialmente distribuidas. De acuerdo al reparto de la cantidad, calidad e intensidad de energías, los cuerpos tendrán habilidades diferenciales para moverse en el mundo. Los procesos de “extracción energética” que mercantilizan la vida y condicionan los modos de regulación de las emociones, proyectan un estado de relaciones de producción y garantizan la absorción y la disponibilidad de capacidades. En el capitalismo neo-colonial dichos procesos se producen en una doble dirección: se “embarga” la energía corporal, en el sentido que se la toma como garantía para la provisión de los límites mínimos de reproducción bio-social; y se “incauta” la energía social, limitando las potencias de vinculaciones no mercantiles (Scribano, 2012a:155).

Scribano señala tres conceptos - cuerpo individuo, cuerpo social y cuerpo subjetivo- para analizar el estado de disposición de las energías de los cuerpos. El cuerpo individuo hace referencia al aspecto fisiológico, a la articulación entre lo orgánico y el medio ambiente, es decir a la energía corporal que es objeto de producción y consumo y perdurabilidad. La ausencia o disminución progresiva de esta energía pone en riesgo las condiciones de existencia corpóreas, en tanto altera las cantidades y calidades energéticas necesarias para la reproducción (Scribano, 2007c:3)⁷⁷. Con el concepto de cuerpo social alude al estado de la energía social (íntimamente relacionada con la corporal) y a los procesos de distribución de la misma como sustrato de las condiciones de movimiento y acción (Scribano, 2007c:3). Esta última aparece entonces como la potencia que los cuerpos poseen para ejecutar la acción y resolver las consecuencias. Y por último, el cuerpo subjetivo se configura por la auto-reflexión del yo, como un centro de gravedad en el que se tejen múltiples subjetividades (Scribano 2007a:125).

El cuerpo de esta manera, se constituye, en las condiciones actuales, en el centro de la lucha por la expropiación, contienda que se establece bajo una doble dimensión: por sus propiedades de sociales, orgánicas o corporales, es decir, como sustrato material

⁷⁷ La magnitud de la pobreza que caracterizó las dos décadas anteriores provocó en los infantes y jóvenes carencias afectivas y de nutrientes biológicos que agredieron su capacidad de acumulación de energías fisiológicas y sociales necesarias para reconocerse y ser reconocidos (Scribano, 2008a).

de fuente de energías puestas en movimiento en los procesos productivos (en tanto fuerza de trabajo); y por ser un campo de acción insustancial en el que se configuran y se dirimen las sensibilidades posibles (Scribano, 2012a, Lisdero, 2013). El cuerpo es el lugar del ser activo, es por donde el agente desarrolla destrezas lingüísticas y habilidades psico-físicas para relacionarse en diversos contextos sociales. Sin cuerpo socialmente apto no hay individuo, siendo el mantenimiento físico del cuerpo un recurso para la construcción de sociabilidades. Los cuerpos al transformarse en mercancías aparecen como un territorio de disputa por las fuentes de creación del capital -volúmenes energéticos- y por los sentidos de la dominación⁷⁸ (Scribano 2012a:160). Así, los cuerpos se instauran en la batalla por la apropiación diferencial de nutrientes como por la configuración cognitiva-afectiva, cuyo resultado genera un tipo de expropiación excedentaria que permite la continuidad del capital.

Así se propone abordar las transformaciones contemporáneas recientes a través de la relación compleja entre el sistema capitalista en su carácter de modo de producción histórico metamorfoseado y la noción de cuerpo en tanto locus conflictual.

La tercera característica que posee la fase actual del capital, ligada al estudio de las sensibilidades, es la producción y recreación de los “dispositivos de regulación de las sensaciones” y “mecanismos de soportabilidad social”. Los “régmenes de sensibilidad social” se materializan en prácticas (del hacer, hablar o recordar y olvidar) que son regidas por dispositivos que regulan las emociones (tales como el miedo, bronca, resignación, impotencia, felicidad, esperanza, etc.) y por mecanismos que vuelven las condiciones de vida más “soportable”. Conceptualmente estos dispositivos proponen una explicación del proceso en el que los sujetos corporizan los modos de dominación que permite la implementación de la expropiación (Scribano, 2007a, 2007c).

Aquí el concepto de “regulación” planteado alude a la tensión ya mencionada entre percepciones, sensaciones y emociones, cuyo resultado dialéctico organiza maneras sociales de “estar y apreciarse en el mundo”. Estos procesos, caracterizados como ideológicos acontecen en las múltiples prácticas sociales como imperativos mentales organizados en narraciones y visiones del mundo hegemónicas. Los dispositivos ideológicos son estructuras hechas prácticas que expresan la “economía política de la

⁷⁸ Aquí puede observarse algunas similitudes lo observado sobre la noción del cuerpo de Bourdieu, en tanto cuerpo como interpretador y generador de estados afectivos y como lugar en el cual se inscribe el orden social de la pedagogía cotidiana (Bourdieu, 1999).

moral⁷⁹ del capital y anulan, inhiben o promueven sentidos y necesidades dentro de las paradojas de esta moral. Es decir, están enmarcadas en prácticas ideológicas que normalizan las maneras de sentir (Scribano, 2007a; 2013).

Los mecanismos y los dispositivos no actúan indirectamente o explícitamente como un intento de control, ni aparecen como procesos de “persuasión focal ni puntual”. No son operados por entes “supra-sociales”, ni suscriben a la teoría de la “conspiración”. Más bien obedecen a una construcción histórica y a aristas propias de las fases de estructuración de cada modelo de acumulación (Scribano, 2007a).

Los “mecanismos de soportabilidad social” (Scribano, 2007a, 2007c) constituyen una especie de habitus -estructura, estructurada, estructurante de prácticas- encargadas de preparar un marco justificativo para aceptación del mundo. En otros términos, los actores para convivir establecen una serie de prácticas indiscutibles, que no problematizan el mundo de la vida y que al reproducirlas afinan certezas y previsiones. Son prácticas cotidianas, incorporadas a lo largo de la socialización, que se encargan de hacer soportable la vida, aceptar el extrañamiento radical, naturalizar, neutralizar, ocluir o desplazar las situaciones conflictivas⁸⁰.

Estos mecanismos generan una aceptación acrítica del orden que conlleva a una sociodiseña de frustración elaborada y depurada cotidianamente. Al desvincular el orden social con el proceso de formación de capacidades del sujeto, desplaza la responsabilidad en la primera persona. Dichos mecanismos se construyen como un “discurso socialmente aceptado” y operan en la porosidad de la costumbre, en el entramado del sentido común, en las construcciones de las sensaciones, en lo más “íntimo” que todo individuo posee (Scribano, 2012a).

La construcción conceptual de los mecanismos de soportabilidad está relacionado a las ideas de Elias sobre la pacificación de las pasiones. Este último autor se inspira en Montesquieu, quien sugirió que las transacciones comerciales “suavizan y dulcifican” las pasiones y las relaciones entre los pueblos para hallarse pacíficamente en los

⁷⁹ El término de economía política de la moral es acuñado por Marx. Para este autor la economía, “pese a su mundana y placentera apariencia, es una verdadera ciencia moral, la más moral de las ciencias” (Marx, 1974:159). Es una ciencia que conlleva a un “ideal moral del obrero”.

⁸⁰ Es interesante la reflexión de Eagleton sobre naturalización e ideología. Para este autor las ideas de un sector o una clase dominante de cierta época logran presentarse como las únicas racionales e universalmente válidas en la medida que alcanzan el objetivo de penetrar en las percepciones, “para que nadie pueda imaginar que alguna vez el orden social ha podido ser diferente, alterable y evitable” (Eagleton, 2005:87). Sin embargo Eagleton aclara que la reificación de lo social y de las creencias que sustentan el orden y su sentido común nunca se realiza sin sospechas de dicha naturalización.

intercambios mercantiles (Scribano y Vergara, 2009). En este sentido, puede observarse en los escritos de Elias una de las primeras reflexiones acerca de las genealogías de los mecanismos de autocontrol. Para este autor las tensiones que antes se manifestaban directamente en la lucha entre los individuos, luego del proceso civilizatorio, comienzan a convertirse en luchas internas del sujeto consigo mismo. A partir de aquí, se disminuye (sin desaparecer) la proporción de miedos y amenazas de fuerzas externas inmediatas que un hombre puede llegar a causar a otro, pero en cambio aumenta el control interior producido por la mirada del súper-yo (Elias, 1990:137).

En esta línea se evidencia que en las sociedades modernas se produce un desplazamiento del castigo a las auto-coacciones, cuestión que se constituye en dispositivos corporales de regulación de las emociones y en el soporte de las políticas de los cuerpos y las sensibilidades. La pacificación, se entiende como un proceso de constitución de “disposiciones” por las cuales se “aprehende” a rechazar, bajo el dispositivo de repugnancia la violencia que generan nuestras emociones. Esto permite “vivir consigo mismo” y “convivir con los demás” sin estar expuestos a la necesidad imperiosa e indomable de las emociones propias y ajenas. La vergüenza gestada por el miedo constituye la base de un fenomenal mecanismo de soportabilidad social basado en el auto-control (Scribano y Vergara, 2009).

Esto no significa que la agresividad, la violencia y las explosiones emotivas han desaparecido, más bien éstas, se han refinado, "civilizado" o restringido en una serie de reglas y coacciones⁸¹. Y este proceso de pacificación que implica cambios cualitativos en la estructura de comportamiento de los individuos se articula con las transformaciones que suceden en las macroestructura de la organización social. En el sentir “desagrado” frente a comportamientos “socialmente incorrectos”, se observa como los cuerpos y las emociones se convierten en territorios de regulaciones (Scribano y Vergara, 2009:415). La historia de la acumulación y su metamorfosis en nuestra región puede ser referida desde las iniciativas de impulsar prácticas de regulación y domesticación sobre el cuerpo que busquen interiorizar auto-coacciones necesarias para ser soportable las condiciones de trabajo de cada momento histórico.

⁸¹ Las formas de expresión de la violencia en tanto relación con el placer y la emotividad se siguen manifestando como fuerza inmediata e irreprimible en sueños, en explosiones aisladas del sujeto, en los espacios de la vida privada y en simulaciones y experiencias simbólicas de violencia como son las relaciones con los espectáculos extremos, entre otras experiencias actuales (Jurado Jurado, 2004:8).

A su vez, estos mecanismos se articulan con los “dispositivos de regulación de las sensaciones” (Scribano, 2007a, 2007c), que constituyen modos de percibir en juego a las relaciones intersubjetivas en los que los sujetos se hallan inmersos.

Las percepciones son definidas como esquemas o principios de clasificación, apreciación y anticipación de los cuerpos ubicados en un espacio y tiempo socialmente determinados. Las mismas son alcanzadas a partir de la experiencia de cada sujeto y conforman divisiones del mundo en forma de taxonomía u opuestos que permiten anticipar prácticas. Es así que el sujeto narra, aprehende y “percibe” el mundo social de acuerdo a la apropiación que le dio origen o a la situación de dominación en la que se encuentra. Elabora modos de percepción desde ubicaciones y enclasmientos diferenciales, el cual termina configurando “capacidades sensoriales” en vinculación al origen social de clase.

El resultado de estas percepciones configura las formas de instanciar la sociabilidad, la vivencialidad y la sensibilidad de los sujetos. La sociabilidad explica los modos de interactuar que los agentes reproducen. La vivencialidad es una manera de expresar los sentidos, los cuales se constituyen en tipos de energías o disposiciones corporales en el cuerpo individuo, social y subjetivo. Y las sensibilidades sociales actualizan tramas emocionales surgidas de las formas aceptadas de sensaciones (Scribano, 2013:3). Para analizar las instancias en la regulación de estas últimas tramas se introduce tres conceptos: cuerpo imagen, cuerpo piel y cuerpo movimiento.

El cuerpo imagen da cuenta del proceso de “presentación social” de la persona al estilo goffmaniano como se observó en los apartados anteriores (Scribano, 2007a:125; 2007c:4). Aquí se rescata los aspectos del cuerpo, sus componentes físicos, que se constituyen en partes sociales. Cada grupo y cada clase social, en cada tiempo valoran de un modo específico las caderas, piernas, cabeza, brazos y por sobre todo la cara, entendida esta última como parte de una fachada personal que incluye el trabajo facial, los gestos y el gobierno reflexivo del cuerpo. Es por esto que el cuerpo imagen contiene el proceso de construcción de “compostura”, o la “postura” como lo plantea Giddens (1990) o el gesto y la hexis corporal como observamos que sugiere Bourdieu (2007). *“La compostura es un modo social de mostrarse. Guardar la compostura -como se suele decir- es manejarse de manera socialmente aceptable, con lo que se es para los otros”* (Scribano 2007c:4).

Este concepto, por lo tanto plantea que los agentes asimilan modos de utilizar el cuerpo en situaciones de interacción, de acuerdo a sus vivencialidades y sensaciones,

de modo tal que aprenden a mostrar u ocultar algunos de sus rasgos. La construcción del cuerpo como imagen refiere al significado y las consecuencias en las sensibilidades del acto ineludible de “estar expuesto para la mirada del otro”.

El segundo concepto, el del cuerpo piel, pretende señalar el proceso de construcción social y naturalización de los cinco sentidos básicos: ver, oler, tocar, oír y gustar (Scribano, 2007c:5), los cuales suscitan a los dispositivos de regulación de las sensaciones.

El “ver-el-mundo” está relacionado a la metáfora de la cromatización. La vida en el mundo social es percibida a través de las tonalidades asociadas a la condición y posición de clase: la claridad se disputa en el “terreno de las cromaticidades” y los resultados van desde una visión del mundo “negra y oscura” hasta otra “rosa y clara”.

El sentido de “oler-el-mundo” también posee un componente social y el proceso de “odorización” es otro eje por el cual se constituyen experiencias diferenciales. Al igual que el acto de ver, los olores son percibidos y elaborados desde ubicaciones y enclasmientos: *“Así hay vidas que huelen mal y otras, bien... Las adjetivaciones que van desde el oler a flores, hasta el oler a mierda producen una manera específica de vivenciar el mundo social”* (Scribano, 2007c:5). Las exposiciones a los distintos tipos de olores y la naturalización a los mismos marcan las sensibilidades de los sujetos y producen valorizaciones de sus energías diferentes.

El tercer sentido que se señala es el de tocar. Los agentes se perciben y son percibidos desde una geometría de los cuerpos construida a partir proximidades y distancias con objetos, procesos y sujetos sociales: Esto implica la existencia de cuerpos y elementos a los que se les permite “tocar” y de sujetos y objetos que son “intocables” y “evitables”.

El cuarto sentido que aparece en el proceso de construcción de sensibilidades es el modo social de oír y escuchar. Aquí las sensibilidades se acostumbran a la superposición de sonidos, a la incapacidad de escuchar otras voces o al silenciamiento. La comunicación como parte constituyente de la producción se transforma en un sentido social a ser regulado, en especial para aquellos que no son capaces de oír o escuchar determinados lenguajes que se presentan ya normalizados.

Y finalmente el enclasmiento también se manifiesta por medio del gusto: *“El mundo es percibido y relatado desde el cómo “sabe” o cómo “gusta”. Los agentes narran y*

disponen sus vidas como desabridas, picantes, dulces, amargas; el sabor es un elemento central para soportar y hacer la vida” (Scribano, 2007c:8)⁸².

El último aspecto útil para analizar la inscripción de la regulación corporal es la capacidad del cuerpo de “mover” energías corporales cognitivas y afectivas que produzcan posibilidades de acción. En la tensión entre el cuerpo imagen y el cuerpo piel, el cuerpo movimiento evidencia la potencialidad de desplazamiento. Aquí se postula la importancia de la dimensión “espacial - corporal”, al afirmar que las relaciones entre las clases sociales se construyen de acuerdo a un régimen de distancias y proximidades entre los cuerpos asentadas bajo una “geometría de los cuerpos” y una “gramática de las acciones” (Scribano, 2005). La geometría hace referencia al lugar y posición de cada uno dentro campo social y a la capacidad -de acuerdo a esta ubicación- de mantener y disponer de sus energías. Por las distancias corporales los sujetos se encuentran restringidos en cuanto a la potencialidad de su acción. En tanto, el término gramática de las acciones ayuda a observar las prerrogativas y limitaciones de movimiento que cada cuerpo posee dentro del espacio social.

Por consiguiente, la cantidad y el tipo de energía corporales y de interacción que se alcance, estará relacionada directamente con procesos de cercamientos y separaciones que se establecen entre las clases sociales en cada régimen de dominación. Desde las múltiples posiciones se reproducen en los cuerpos esquemas de acción y capacidades de tracción, atracción y rechazo de capitales corporales. La vida de los cuerpos transcurre, entonces, en regiones marcadas por rutas sociales permitidas y prohibidas que limitan o potencian el movimiento (Scribano, 2007a; 2007c).

La eficiencia de los modos regulativos depende del efectivo cruce entre las formas de soportabilidad social con los dispositivos de regulación de las sensaciones. En esta intersección, entre prácticas (mecanismos) y percepciones (dispositivos), se produce un entramado ideológico, a lo que se denomina fantasmas y fantasías sociales (Scribano, 2004; 2005b; 2008b). Los mismos son parte de los “mecanismos del orden” y de los “dispositivos ideológicos” y se fundan en las relaciones entre los discursos

⁸² La distribución desigual de la construcción de los cinco sentidos hace recordar al concepto de “Espiritualización del mundo” propuesto por Paulo Freire. El mismo da cuenta de la posibilidad de “embellecer” o de “afear” el mundo. Recordemos que para esta concepción el sujeto es representado como un ser ético capaz de intervenir el mundo, por su razón y por sus sentimientos, siendo capaz de dignificarlo, como igualmente de realizar acciones que produzcan bajeza e indignidad (Freire 1997:15).

sociales que intervienen en el mundo social y sus efectos en las narraciones y en las emociones. El sujeto, atravesado por el juego entre mecanismos y dispositivos naturaliza e incorpora sensibilidades bajo parámetros de conocimientos discursivos y prácticos. De tal forma, que estos discursos, no se constituyen como fenómenos psíquicos o inmateriales, sino que se ponen de manifiesto en juegos de lenguaje y en prácticas que hacen que las cosas “pasen y se soporten” (Scribano, 2008b).

El fantasma trabaja sobre las percepciones en la medida que hace recordar la pérdida melancólica y el peso de los fracasos anteriores e instala como amenaza la posibilidad inminente del regreso de situaciones dramáticas del pasado, desmovilizando la formación de una contra acción. Y por otro lado, la fantasía invierte y consagra percepciones y sensaciones de un lugar particular a uno universal, generando así la oclusión de ciertos antagonismos a través de la promoción de ciertas “ilusiones y esperanzas”. En este sentido, las “promesas” de la fantasía traen aparejada “las amenazas” de los fantasmas. Sin fantasía no hay sutura de lo real en tanto falla y falta del sistema, por lo que no se puede aceptar la “realidad” si está no posee un carácter fantasmático. Y sin sensación de amenaza, de temor, no hay una reproducción y resignificación de las formas de soportabilidad (Scribano 2005b; 2008b). De esta manera, estos dispositivos terminan estructurando comportamiento y sensibilidades tanto por las promesas del placer de la fantasía, como por el dolor, la paciencia o el miedo que genera el fantasma.

Eagleton plantea que la operatividad discurso ideológico⁸³ dependerá no sólo de su capacidad de establecer parámetros de opresión sino de adquirir además un “poder de convencer” a los subordinados a que “*amen, deseen y se identifiquen*” con el orden o con algún aspecto de él (Eagleton, 2005:16). Es decir que para que el dominio ideológico sea una verdadera práctica de sentir y de manejar sensaciones es necesario ofrecer al menos un grado mínimo de gratificación por un cierto lapso de tiempo⁸⁴. Para Eagleton (2005:16) es “*racional contestarse con una ambigua mezcla de miseria y placer cuando la política alternativa parece peligrosa y oscura*”. Razón por

⁸³ Para Eagleton (2005) la ideología está relacionada con sus efectos de universalización, naturalización, racionalización y homogeneización. La misma es principalmente un discurso performativo, retórico y pseudo-proposicional, lo que no quiere decir que carezca de un contenido proposicional o que proposiciones como las morales y normativas no pueden valorarse en cuanto a su verdad o falsedad.

⁸⁴ En otra línea Boltanski y Chiapello afirman que el proceso de acumulación necesita de la proyección de “un espíritu capitalista” que proporcione promesas de vida seductoras y argumentos morales necesarios para continuar con nuestras prácticas cotidianas. El espíritu del capitalismo produce una movilización recurrente e histórica de reformular convenciones de pretensión universal para ofrecer concepciones sobre lo justo y lo injusto adecuadas al estado de integración y conflicto (Boltanski y Chiapello 2002:33).

la cual no es posible desvincular los efectos de las gratificaciones (concebidas como fantasías) de las resignaciones (comprendidas como fantasmas) que produce el discurso ideológico.

El carácter de las formas y los contenidos de las fantasías sociales varían de acuerdo a los modos en que se establece la acumulación y la metamorfosis del capital. Las propiedades de los fantasmas y las fantasías pueden ser descritas siguiendo la perspectiva de Žižek. En primer lugar operan bajo el hecho de que los sujetos fantaseen la posibilidad de moverse y flotar con libertad en un espectro amplio de posiciones sociales, pasando de una identificación a otra. *“Todos y nadie puede ser incluido en las narraciones, todas las clase y ninguna clase”* (Scribano, 2004:8). Una segunda característica es que la fantasía atribuye disposiciones clasificadoras, dice *“cómo clasificar”, “cómo construir reglas”, “provee coordenadas, enseña cómo desear”* (Scribano, 2004:8). Otra de las particularidades de las fantasías es su heteronomía, es decir, se constituye en dispositivo ideológico al margen de la autonomía de los sujetos. La cuarta característica es su eficiencia en ocultar antagonismos. Las fantasías operan ocultando conflictos, haciéndolos visibles sin su antagonismo inherente y desplazando la mirada social hacia a otros objetos de la escenificación fantasmática. Otro rasgo importante es *“que producen una operación de aceptación sobre aquello que parecen suprimir. Instalan lo que quieren desinstalar”* (Scribano, 2004:9).

Además hay una imposibilidad de concretar la fantasía. El sujeto que vive la propuesta de la fantasía primero no necesita y segundo no puede salirse de la escenificación (Scribano, 2004:10). La última característica es que la fantasía no aparece en textos de una manera explícita. No tiene un contenido fijo sino que responden justamente a los procesos de cambio del capital. Para identificarla debe ser expuesta contradiciendo la realidad (Scribano, 2008b; 2005b:)⁸⁵.

⁸⁵ Para Žižek sólo se puede establecer una posición que nos permita mantener una distancia con respecto a la fantasía y el lugar desde que se denuncia debe permanecer vacío, no puede ser ocupado por ninguna realidad definida positivamente. En el momento en que caemos en la tentación de definirla volvemos a la fantasía. Ese lugar vacío desde el cual es posible señalar lo ideológico es, para Žižek, lo real en sentido lacaniano. Lo real en la obra de Lacan resulta un término bastante enigmático, ya que no es equiparado con la realidad, puesto que nuestra realidad está construida simbólicamente. Por el contrario, es caracterizado como un excedente de la misma, algo traumático, indiferenciado, que no puede ser simbolizado o expresado con palabras. Lo real sólo existe como obstruido. El antagonismo es parte de lo real, pero cada vez que se intenta decir algo sobre ello se cae inevitablemente en construcciones ideológicas, en construcciones de sentido que no puede dar cuenta acabadamente de él. Lo real sólo existe en las representaciones de la realidad, es lo oculto, lo reprimido, presente en los discursos y prácticas. Sólo puede afirmarse su existencia por la persistencia del síntoma, del malestar, pero no hay simbolización suficiente que pueda erradicar el malestar (Žižek, 1999).

En definitiva las fantasías, así como los dispositivos de regulación, al devenir de la estructura ideológica del capital no poseen un carácter estructurado preposicionalmente, no están escritos ni dichos, sino más bien son prácticas que traban y destraban la potencialidad del conflicto (Scribano, 2008b:90). Son contingentes y su análisis no puede ser (ni pretende ser) una descripción de su totalidad, sino más bien de las múltiples mediaciones de su estructura fragmentaria.

Consideraciones finales: Saberes, escolarización y cuerpos y emociones.

La formación de los saberes para el trabajo no puede ser analizada escindida del proceso de pedagogización del cuerpo y las emociones realizado por su prolongada permanencia tanto en ámbitos laborales como en pre-laborales. En este sentido los cuerpos para el trabajo, los ya mercantilizados, los por mercantilizar e inclusive los desmercantilizados aparecen, dadas las características del capital, como una fuente vital, tanto para la captación de sus energías orgánicas posiblemente excedentarias como en la construcción de sus “formas de sentir”.

Intentaremos dar cuenta como las prácticas hegemónicas reproducidas en función de la educación influyeron en el proceso de construcción de sensibilidades y emociones, las cuales se adecuaron a los saberes exigidos por la acumulación. Para ello se retomará, sin ser exhaustivo, una serie de enunciados discutidos y elegidos para el análisis del sistema por competencias laborales, en especial los referidos a las emociones para el trabajo. Se reitera que la unidad de análisis no son sólo las emociones, sino más bien los cuerpos que conllevan esas emociones. Los múltiples estados de las emociones se “conectan” a las sensaciones y a las percepciones y son siempre el resultado de los procesos de estructuración de la materialidad corporal en su totalidad.

Como se observó en la primer parte del capítulo, los cuerpos para el trabajo se encuentran enmarcados dentro de un régimen de acumulación que torna “flexible” al conjunto de la fuerza de trabajo, precarizando las relaciones y condiciones de trabajo y extorsionando una serie de capacidades corporales con el fin último de asegurar una mayor productividad.

En este sentido se observa ciertas mutaciones en los modos en que se disputan y se valorizan las capacidades corporales orgánicas (músculos), cognitivas (cerebro) y afectivas (emociones y sensaciones) de los trabajadores. En muchas ramas económicas, por ejemplo, el valor del trabajo está dado, ahora con más énfasis, en el desarrollo de una dimensión inmaterial-simbólica. A la producción material se le suma importancia de los significados e interacciones sociales y afectivas. Esto obliga a desarrollar nuevas energías cognitivas, emotivas, morales y estéticas comunes, e inclusive a agudizar sentidos físicos (vista, oído, gusto, olfato, tacto) para responder a las diferentes demandas del orden productivo, incluyendo a aquí las “presiones” producidas tanto por las jerarquías tradicionales como por el denominado cliente “rey”.

Además se presenta en los ámbitos laborales nuevas estrategias para inducir e involucrar las capacidades de los trabajadores. En este marco aparecen los condicionamientos de las doctrinas empresariales, que se propagan dentro y fuera del trabajo y expresan sentidos del trabajo enraizados al campo de la cultura y la sociabilidad. El manejo ideológico de los enunciados y los preceptos morales que conlleven las promesas de las fantasías sociales se direcciona en función de acercar los propósitos empresariales con las necesidades y deseos de la población. Sin embargo estos no dejan de estar acompañados por los asedios y los fantasmas propios que produce la precarización contractual, subjetiva y cotidiana. En este camino se re-significa los pilares de la responsabilidad que recubre las formas de subordinación y opera permanentemente en las sensibilidades.

En la segunda parte del capítulo observamos que estas estrategias de formación y control quedan materializadas en una propuesta pedagógica hegemónica, entendida como una forma dominante de reprimir y controlar comportamientos, como así también de promover y seleccionar saberes “adecuados” para los trabajadores. Para lograrlo la pedagogía debe disputar la constitución de un “sujeto pedagógico” en tanto objeto de intervención.

Lo que distingue la pedagogía moderna a las anteriores es su espacio de contienda: la institución escolar. La condición del escolarizado comenzó a ser una necesidad “incuestionable” y un atributo indispensable para la inclusión al mundo laboral. La escuela posee, de esta manera, el monopolio del conocimiento legitimando, a la par que oculta y desvaloriza los conocimientos individuales de los sujetos. De este modo, el saber -impuesto bajo la racionalidad técnica de la organización, en este caso curricular- se va convirtiendo en un bien de producción, transformado en un privilegio que legitima la posición en la estratificación social.

Además, la distribución del conocimiento que produjo el ámbito escolar, en vez de equipar las distancias de conocimientos y posiciones, las fortaleció, a través de un efecto amplificador inducido por la pedagogía dominante. Este accionar, consagrado en forma de “violencia simbólica”, convirtió y naturalizó las habilidades corporales y los privilegios sociales alcanzados en los grupos de pertenencia social en dotes, méritos o “créditos educativos”. A partir de sus mediaciones, elaboró un régimen que proporcionó disposiciones diferenciales, ya sea cognitivas, técnicas o afectivas, como aspiraciones o formas de percepción sobre la autoridad y el control, que van a colaborar para legitimar y darle un sentido a la existencia de desigualdades sociales y económicas en el campo productivo.

Asimismo, la aparición de un nuevo sujeto a escolarizar visibilizó nuevas desigualdades cognitivas que no sólo se manifestaron en el campo educativo sino principalmente en las distintas experiencias de aprendizaje de los sujetos, es decir, en los modos de habitar segregados donde se insertan sus sociabilidades. Ante esta situación las ofertas educativas se encontraron desvalorizadas y divididas por las pertenencias socioeconómicas de los sujetos a quienes se dirigen, como por los procesos formativos culturales (en tanto confección de valores, modos de vida, necesidades y expectativas, capacidades) que marcan los límites e imposibilitan relaciones sociales y encuentros entre cuerpos y fracciones de clase.

El concepto de fragmentación puede ser útil para analizar la nueva configuración espacial y la complejidad de lo múltiple y las dinámicas expulsivas que se enfrentan las políticas pedagógicas. Profundiza la categoría de “circuito educativo diferencial”, definida esta no sólo como ofertas pedagógicas o espacios de selección y acreditación de saberes valorizados diferencialmente, sino por su anclaje a un proceso estructural capitalista reproductor de desigualdades. En este sentido propone una explicación de cómo mecanismos o los artificios formativos -en este caso de la escuela- van configurando restrictivamente las disposiciones, percepciones y las oportunidades que los cuerpos adquieren en los recorridos sociales que producen.

Por último coincidimos con el planteo de Freire en referencia a que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos. Sin embargo la posibilidad de construir un conocimiento alternativo dependerá del tipo de intervención e iniciativa de los agentes formadores. Precisamente la postura ética moral provoca una reformulación constante en la práctica de la enseñanza que excede en ciertas ocasiones a los contenidos hegemónicos pedagógicos. Freire nos enseña, en este sentido que los espacios formativos oscilan entre la reificación y la des-reificación, la mercantilización y la des-mercantilización y la colonización y la des-colonización de las experiencias y emociones de los oprimidos. Es por esto que para acercarnos a la construcción de las emociones para el trabajo analizaremos las mediaciones que producen los educadores a partir de la incorporación y la re-significación de la pedagogía propuesta institucionalmente.

En la tercera parte del capítulo, se analizó el modo en que los cuerpos se encuentran atravesados por una tensión entre diversas maneras de “sentir”. Para ello se tomó distintas apreciaciones de autores que asumen al cuerpo como una unidad de estudio.

Por empezar es necesario remarcar, junto con Foucault la coexistencia de dos tipologías de tecnologías de poder -nacidas en un desfase cronológico-. Ambas se ubican en diferentes niveles, pero se desarrollan y se articulan entre sí. La primera produce efectos disciplinarios sobre el cuerpo, adoctrinándolo y multiplicando sus energías útiles (gestos, actos y operaciones). Mientras que la segunda produce efectos masivos sobre el total de la población, regulando la “sobrevivencia”, es decir los procesos de producción y reproducción de la vida misma.

Estas dos tecnologías marcan el camino para analizar la regulación del poder sobre los cuerpos y las emociones para el trabajo, la cual se extiende desde lo orgánico a lo biológico, desde el cuerpo material a la población en su conjunto. Además se puede observar como gubernamentalidad individualizadora elaborada bajo el patrón de acumulación flexible comienza a penetrar paulatinamente -y no por ello sin resistencia- en las sensibilidades de los sujetos. Esto se hace a través de las exigencias de ajustarse a los mandatos que proponen los modelos conductuales, cuyo soporte de la acción son los principios surgidos de la gestión empresarial (aquí donde cobra importancia ciertas doctrinas dinamizadoras como la propuesta del capital humano o como veremos en adelante el proyecto pedagógico del sistema por competencias).

Lo que está en el centro de disputa para estos poderes son las disposiciones durables de los sujetos asumidas para la producción y la reproducción de las energías corporales. En este sentido, el cuerpo –en tanto el primer y más natural instrumento del hombre- es el lugar activo donde se desarrollan las habilidades necesarias para relacionarse y anticiparse de modo práctico a los diversos contextos situacionales que exige el trabajo. Este conjunto de disposiciones genera una especie de hexis corporal que son agenciadas por diversas técnicas corporales impuestas desde la temprana infancia y reproducidas por la pedagogía cotidiana formal e informal. Así bajo distintas gimnasias corporales, los cuerpos se ven expuestos a condiciones de desarrollo socialmente desiguales. Las formas de aprendizaje básicas –caminar, hablar, mirar- se inscribe en la hexis corporal de los sexos, de las generaciones y de las clases y a partir de ahí reproducen una cosmología moral que penetra en las clasificaciones arbitrarias que produce la división social actual del trabajo. Así el cuerpo queda sobrecargado de valores morales que se manifiestan en destrezas corporales, es decir, en prácticas enmarcadas por las estructuras sociales que luego son proclives a ser valorizadas en los espacios de trabajo.

Siguiendo a Goffman, estas prácticas se observan en el orden de la interacción que se establece según las reglas nuevas del trabajo. El individuo necesita ahora “demostrar”

capacidades, es decir asumir un cuerpo “presentable” que posee como “obligación crucial” emitir impresiones significantes. Inclusive, este individuo encuentra ahora a expuesto una mayor exhibición, a las miradas permanentes de los otros, debiendo asumir una autoconciencia y control de la impresión que produce. Y es, justamente, en la co-presencia corporal donde se expone a la transmisión de impresiones y a la identificación de sus defectos o estigmas y virtudes. El individuo queda registrado no sólo por sus certificados adquiridos, sino principalmente por su lenguaje corporal, asignándole una identidad social. Así los cuerpos asumen atributos y propiedades que sirven como reconocimientos cognitivos y que ubican a los individuos en categorías competentes para determinadas ocupaciones. Es por esto que es importante analizar las “categorías de percepción” mutuas y múltiples que posee quienes forman y evalúan los saberes y comportamientos, las cuales terminan provocando en ciertas ocasiones una normalización de los modos de actuación dentro y fuera de los espacios de trabajo.

Por lo tanto cada espacio formativo asume formas adecuadas de conductas que demandan una serie de gastos corporales y afectivos (muchas de ellas exigidas para los trabajos inmateriales). Se impone así una exigencia sobre el manejo de las emociones (permisos y obligaciones de sentir y expresar) elaborados según los marcos gramáticas preestablecidas. Algunas de estas capacidades pueden responder a una actuación superficial, mientras que otras a una actuación profunda. Ambas demostraciones exigen un cierto talento de desprenderse de las emociones y de eliminar aquellas que aparecen vulnerables al propio cuerpo. El individuo competente se convierte así en un atleta afectivo-cognitivo que bajo una capacidad limitada es exigido para desdoblar su personaje.

Sin embargo la elaboración de las emociones -ya sea en el plano de la exhibición como el de la represión-, se produce en el marco de un régimen de sensibilidad social. Estos regímenes se materializan en prácticas (del hacer, hablar recordar y olvidar) que son regidas por dispositivos que regulan las emociones (tales como el miedo, bronca, resignación, impotencia, felicidad, esperanza, etc.) y por mecanismos que vuelven las condiciones de vida dentro y fuera del trabajo más “soportable”. Conceptualmente estos dispositivos proponen una explicación del proceso en el que los sujetos incorporan (y corporizan) los modos de dominación. A su vez estos procesos de regulación de las emociones están relacionados no sólo con las demandas de presentación corporal de los trabajos, sino también con la regulación de los sentidos y

con la capacidad de desplazarse bajo un régimen de distancias y proximidades que produce el mundo laboral (cuerpo movimiento).

El cuerpo, por lo tanto, se constituye en un territorio en disputa tanto por las propiedades y destrezas sociales y orgánicas como por ser un campo de acción insustancial en el que se configuran las sensibilidades posibles. Así identificar, clasificar y analizar el juego que se produce en la materialidad del cuerpo entre sensaciones, percepción y emociones es vital para entender las formas concretas en que se que regulan los nuevos gastos de energía que afectan el desarrollo de las sensibilidades y los cuerpos de los trabajadores. Desde nuestro cruce disciplinario se intenta dar cuenta las consecuencias del sistema de competencias laborales en los contenidos de los saberes, así como su incidencia en la constitución formativa de los cuerpos competentes para el trabajo. No obstante, se asumirá que los procesos educativos no se establecen al margen ni en vinculación directa con las exigencias del proceso extorsivo del trabajo. Más bien se elaboran para pertenecer y ser útil a una sociedad condicionada por un régimen de acumulación flexible, pero a la vez en función de las “prácticas de sentir” que se desarrollan, se involucran y se tensionan en el marco de dicha acumulación.

Capítulo 2: El sistema de competencia laborales y su incidencia en la empleabilidad de las ocupaciones medias del Gran Mendoza

Presentación del Capítulo

La reorganización del trabajo mediante la utilización de nuevos presupuestos y metodologías para ordenar y clasificar los saberes de los trabajadores modifica considerablemente los ritmos, las condiciones de intervención sobre el objeto de trabajo y especialmente las percepciones de los trabajadores y de sus patrones sobre el contenido del mismo. Aparece en este marco un discurso empresarial que justifica y perfecciona el régimen de movilización de los saberes y de construcción de perfiles laborales: el sistema por competencia laboral. Este paradigma fue ganando terreno, modificando requisitos generales y promoviendo una recalificación de aspectos cognitivos y emocionales de ciertas ocupaciones profesionales, técnicas y operacionales. El sistema desarrolló un diseño de formación y aprendizaje y un formato de evaluación de reclutamiento de perfiles que operó en una primera instancia sobre las capacidades de los trabajadores en las actividades productivas modernas (como las industrias de punta y algunos servicios), pero luego logró una cierta difusión llegando a incidir en varios sectores productivos.

En este capítulo nos ocuparemos de elaborar una breve conceptualización sobre el carácter general que asume lo que denominamos sistema por competencias laborales. Luego examinaremos los efectos del paradigma sobre los mandatos en los saberes corporales establecidos en las ocupaciones medias. Para ello analizaremos la relación entre este sistema y las formas de reclutamiento laboral utilizadas por empleadores que publican anuncios en los clasificados y especialistas en selección del personal. Observaremos cómo el modelo de competencias posee una influencia tanto en los ritmos y en las presiones sobre los trabajadores, como en los contenidos de las capacidades demandadas para ingresar al mercado de trabajo

2.1. La calificación como instrumento pedagógico empresarial.

Los procesos de reconfiguración socio-productiva y ocupacional de los últimos años desencadenaron en la región modificaciones en las oportunidades de empleo, en la actualización de exigencias en las capacidades laborales y en la manera de proponer modos de aprendizajes formativos acorde a algunas necesidades exigidas desde la gestión empresarial.

Como se observó, uno de los cambios que produjo el régimen de acumulación flexible fue en los modos de gestión de la fuerza laboral, así como en la conformación de una compleja ingeniería organizacional empresarial. Varias empresas recurrieron para la búsqueda de “adhesiones subjetivas” a la elaboración de un discurso performativo ligado a un management aggiornato. Surgieron ideas y herramientas de control que son utilizadas en los lineamientos del trabajo (o en la esfera “técnico-organizacional”) que se establecen en función del plano cultural político donde se desarrollan las políticas corporales.

De esta manera, al establecer un cierto recambio en la composición de la fuerza de trabajo se dinamizaron doctrinas corporativas que trascendieron los ámbitos de trabajo y se expresaron en múltiples terrenos (Figari y Newman, 2012). Dentro de la configuración de este discurso justificador empresarial se enfatiza, como un componente fundamental para difundir y codificar sentidos legitimados, el papel de los dispositivos pedagógicos y comunicacionales.

En este caso, en tanto instrumentos pedagógicos empresariales, su objetivo fue “buscar adhesiones” o “ajustar comportamientos” a los objetivos de eficiencia, productividad y competitividad de las empresas. Los dispositivos aportaron un “andamiaje material y simbólico” y “una capacidad para manipular sentidos” y transmitir pautas necesarias para estructurar movimientos corporales. Fueron variados y se especializaron en función de los campos de actuación (agencias y agentes) que los movilizaron. De manera que la intervención e iniciativa de estos agentes formadores produjeron una reformulación constante en los contenidos pedagógicos (Figari, 2009).

La legitimidad de este nuevo orden empresarial dependerá de una “puesta en forma” que supone un proceso de re-contextualización de sentidos (vivencialidades y sensibilidades y sociabilidades). La operatoria se constituye, en nuestra perspectiva, desde un andamiaje que se nutre de la divulgación de prácticas que provocan percepciones, sensaciones y emociones comunes en los empleadores y los trabajadores. La agencia simbólica, sus contenidos y la transformación de las configuraciones profesionales se constituyen en herramientas potentes para reconfigurar el universo simbólico y lograr efectos de convencimiento (Figari, 2011a).

La pedagogía, en tanto saber impuesto bajo una racionalidad técnica, se constituye a través de la creación de un diseño sistematizado, en una propuesta útil para orientar y designar saberes y acciones. A su vez presenta postulados y discursos prácticos que

imprimen formas de traducción de habilidades en exigencias y pautas de los sentidos oficiales corporativos (Figari, 2011b:32). La codificación en términos de calificación o de competencias respondió precisamente a la elaboración de un diseño articulador: hacer corresponder dos órdenes de distribución, el de las propiedades de los puestos de trabajo y el de los atributos de las personas, ambas distribuciones jerarquizadas. Desde aquí cobra sentido las nomenclaturas, las taxonomías y las técnicas de medición, establecidas bajo una “violencia simbólica” por el orden empresarial para ordenar las relaciones de trabajo (Tanguy, 2001).

Ya desde los años setenta, más precisamente en el mundo europeo, comienza a experimentarse de manera genérica la implementación de nuevas formas de organización del trabajo (ampliación y enriquecimiento del trabajo, rotación de tareas, grupos semiautónomos de producción), basadas preferentemente en una recalificación y mayor autonomía de los trabajadores (Carrillo e Iranzo: 2003; Coriat, 1981). El interés central era rescatar la existencia de los conocimientos “tácitos”, no reconocidos para el funcionamiento de los sistemas productivos. A partir de aquí, la administración científica del trabajo, se encargó de demostrar la distancia existente entre trabajo prescripto y el real, “creativo” y expuesto a los imprevistos (Neffa, 2003). Con ello se puso de relieve el papel clave del saber, en sus distintas variantes, para el desempeño de diversas tareas del proceso productivo.

Bajo esta problematización comenzó a producirse un relativo cambio de un paradigma tecno-organizativo de estandarización de las calificaciones de los trabajadores. Desde mediados de los ochenta, la noción de competencia tendió a remplazar a la de calificación, o al menos asociársele y modificar su sentido (Tanguy, 2001; Carrillo e Iranzo, 2003). Si bien el término competencia desde su primer enunciación posee un origen heterogéneo, en la práctica social y en la académica, generalmente se lo utilizó para demostrar la mayor complejidad de los conocimientos técnicos en el sector industrial. Se recurrió a esta conceptualización para criticar la construcción de las “grillas rígidas de clasificación” que definían tanto las calificaciones de los profesionales y de los puestos de trabajo como las jerarquías de funciones que sustentaban las posiciones socioeconómicas (Tanguy, 2001). La singularidad de las competencias radicaría, en que permitirían relevar el carácter particular de las cualidades mencionadas: es decir que, frente a una calificación que era definida en forma homogénea, las competencias remitirían a atributos y trayectorias individualizadas (Testa, Figari y Spinosa, 2009); o más justamente, a una personalización de las maneras de trabajar (Lichtenberger, 2000). En virtud que

recoge las cualidades profesionales y sociales, esta noción daría cuenta de una nueva estructuración de los asalariados, que operará diferenciándolos de acuerdo no sólo a sus funciones, sino también a los niveles de competencias y tipos de comportamientos. Así el concepto se fue ampliando para incorporar otros aspectos de las capacidades laborales de carácter más general: la variada gama de capacidades y cualidades humanas que se requieren para optimizar la organización en un contexto de flexibilidad productiva (Carrillo e Iranzo, 2003).

De esta manera, la noción de competencias se presenta como más universal, no sólo limitando su aplicación al trabajo "clásico", es decir a los adultos asalariados de la industria, sino incluyendo a una serie de otras categorías de asalariados como los del sector servicio. De hecho, la noción de competencia se aplica indiferentemente al trabajo industrial, al trabajo agrícola, a la actividad educativa y a la de formación, es decir, a cualquier actividad que se organiza en torno de la idea de situación. El concepto de competencia apunta más a "*una unidad integrativa (de sus constituyentes empíricos, saberes, saber ser, autonomía, etc.) referibles a una unidad situacional*" (Tanguy, 2001:122).

No obstante, la discusión de la "nueva calificación" en el campo latinoamericano estuvo más ligada al debate propio de un contexto internacional y sólo logró penetrar en la región gracias a los discursos pragmáticos provenientes del empresariado y de los gestores de las políticas públicas, preocupados por la vinculación entre producción y formación profesional⁸⁶ (Carrillo e Iranzo, 2003; Novick y Senén González, 1994; CINTEFOR, 1999; Montero Leite, 1996). Algo similar aconteció en la Argentina, donde la noción de competencia fue introducida en los años 90' no sólo en el ámbito de relaciones de trabajo sino en el sistema educativo⁸⁷ (Herger y Sassera, 2011).

2.2. El sistema por competencias laborales: hacia una definición

El sistema por competencias laborales ofrece un conjunto de presupuestos y metodologías para formar y evaluar los distintos saberes y destrezas de los trabajadores. Además posee diferentes cuadros organizacionales especializados que

⁸⁶ Muchos agentes y grupos de expertos trabajaron en el campo de las políticas públicas generando una serie de documentos manuales y procedimientos para capacitar la fuerza de trabajo. Se destaca el papel aquí del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación avalando los programas de certificación de competencias laborales y las políticas de capacitación para la empleabilidad de los jóvenes desocupados. Profundizaremos este punto en el capítulo 4 de la tesis.

⁸⁷ Abordaremos la relación entre la pedagogía de las competencias y sistema educativo en el capítulo 3.

se constituyen en espacios de difusión y trasmisión del sistema. Estos actúan en un mapa global con procedimientos diferenciados y estrategias territorializadas (Figari, 2011b). De esta manera, la implementación de las competencias es asumida en un campo multidimensional, asociado a muy diversos ámbitos, entre los que se destacan: las nuevas tecnologías, la organización del trabajo, los sistemas de carrera y remuneración, los mercados internos de trabajo, la institucionalización de sistemas de capacitación y entrenamiento, la vinculación con el sistema educativo, el establecimiento de nuevas relaciones laborales, el perfil socio-laboral del trabajador y la propia manera que la empresa percibe al trabajador e interactúa con él (Carrillo e Iranzo, 2003)⁸⁸.

En las políticas educativas se observa por ejemplo la elaboración de modelos pedagógicos de competencias cuya premisa es acercar la enseñanza general y técnica a las exigencias empresariales. A su vez en el proceso de reclutamiento para la selección de distintas ocupaciones diversos especialistas promovieron una serie de operaciones de diseño y evaluación de capacidades inspiradas en el sistema de competencias laborales. Aquí la ingeniería de los recursos humanos ha logrado construir todo un equipamiento de procedimientos para la objetivación, clasificación y medición de saberes, con la intención de evaluar competencias adquiridas y requeridas en distintas ocupaciones profesionales (Tanguy, 2001)⁸⁹.

Al integrar una multiplicidad de dimensiones no es sorprendente que la definición misma de las competencias pueda ser objeto de innumerables debates sociales

⁸⁸ La movilización de las competencias puede volverse un imperativo de supervivencia en algunas ramas de actividades. Sin embargo, las mismas encuentran formas propias de movilización y valorización según las culturas y las configuraciones sociales, mientras que los modos de organización taylorizado se siguen desarrollando en donde resulten más “performantes” (Lichtenberger, 2000:31). Por otra parte algunos autores han demostrado cómo dentro de una misma rama de actividad, con productos similares y aún dentro de una misma empresa (como en el caso del sector farmacéutico o la industria automotriz en la Argentina) conviven modos distintos de organización de los procesos de trabajo, de utilización de la tecnología y formas de clasificación de la fuerza de trabajo (Testa, et al., 2009).

⁸⁹ Diferentes profesionales de los recursos humanos ha fomentado una serie de “métodos de evaluación de competencias” (Tanguy, 2001). Estos son contruidos por medio de “competencias referenciales” y presentados en una lista de categorías de saberes, saber hacer y saber ser, cuya posesión se mide siempre en términos de ser capaz y de acuerdo a grados o escalas de complejidad. La identificación de las competencias se realiza de esta manera a través de diferentes técnicas, pero siempre en función de una situación “ficticia” del trabajo. Lo novedoso aquí es la “forma” de identificación de los saberes y no el intento de evaluarlos y clasificarlos. Por ejemplo la psicología aplicada al mundo industrial, hace ya casi un siglo, había elaborado pruebas de actitud para determinar la “adaptabilidad” de los trabajadores a las posiciones y a las clasificaciones ocupacionales. Los resultados de estos test se establecían de acuerdo al grado de “inteligencia”, “destreza manual”, “proclividad a los accidentes” y conformación de un “perfil deseado por la gerencia” (Braverman, 1987:173).

(Lichtenberger, 2000). Sin embargo, a pesar de las distintas re-contextualizaciones se podrían precisar algunos de sus rasgos generales.

Fundamentalmente la competencia es un concepto relacional, que se construye a partir de la presencia y la evaluación de los otros bajo el orden de la interacción. El término se usa para expresar el resultado de un proceso verificado, que tiene que ver con los distintos tipos de actuación que el sujeto puede asumir. Dicha actuación es medida y valorada según determinadas evidencias de desempeño que se exigen según las distintas tareas. De ahí que el trabajador se define por su destreza de actuar, de ser “presentable”, de intervenir, de manejar energías y emociones y decidir acciones en situaciones no siempre previstas o previsibles: *“El desempeño y la propia productividad global dependen de la capacidad de la actuación y de la agilidad para juzgar y resolver problemas”* (Montero Leite, 1996:99). El objetivo del sistema es hacer más corta la distancia entre el acto perceptual de la calificación y el verdadero desempeño laboral (De Ibarrola, 2008). Al depender de la “performance”, se desprende, por definición, que una competencia es siempre una atribución inestable al ser sometida a una validación permanente, en la que el trabajador debe constantemente demostrar, ante diversos actores, intervenciones elaboradas de acuerdo a los imprevistos que ocurren en el mercado (Lichtenberger, 2000).

Además, el formato de competencia promueve la especialización de las capacidades, ya no sobre una tarea específica, sino sobre un campo de saberes polivalentes. Las competencias son una mixtura de capacidades que se van intrincando entre sí y complejizando a medida que se incorporan y se movilizan (De Ibarrola, 2008; Montero Leite, 1996; Hager, 1996).

Su concreción y el manejo se constituyen en un proceso que trascurre todo el registro vital de los sujetos y en sus distintos ámbitos de sociabilidades. Es por esto que la definición de las competencias y su aprendizaje, exigen un acuerdo y la colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. Además las mismas se adquieren en trayectorias establecidas a partir de la participación en la educación formal, en el aprendizaje en el trabajo y en las habilidades asumidas en la educación no formal (Gallart y Jacinto, 1995). Esta construcción procede en sucesivas etapas o momentos y en cada uno se va logrando mayores grados de dominio o experticia. Para ilustrar esta progresión creciente en la adquisición de competencias se utiliza la figura del espiral: el desarrollo y perfección de ciertas competencias es prerequisite para la formación de otras (Zalba, 2010). De manera que para la gestión dichos saberes se vuelven flexibles y se van expandiendo de acuerdo a la lógica de

valoraciones de cada sector productivo y de las interacciones que los sujetos tejen a partir de su procedencia social y educativa.

El nivel de competencias laborales dependerá por lo tanto de la inserción de los trabajadores en las actividades productivas y de sus vínculos extra-productivos. El reconocimiento de aprendizajes previos permite acreditar aprendizajes obtenidos o herramientas adquiridas fuera de las instituciones formales (Gallart y Jacinto, 1995).

El resultado de estos conocimientos se articula con una gestión en los espacios formativos. Sin embargo el conjunto de habilidades adquiridas sólo termina de materializarse en situaciones específicas de trabajo, porque, como se señaló, hay una gama de competencias relacionadas fundamentalmente con la aprehensión de la realidad y la actuación sobre ella, que se logran solamente en una experiencia laboral o bajo un “aprendizaje situado” (De Ibarrola, 2008). Sólo en el lugar real de trabajo, es decir, en el momento de la escenificación, es donde se aprecia la capacidad de la actuación. En situación de trabajo es posible asumir competencias a través de la observación, participación legítima en actividades laborales e interacciones pedagógicas entre los sujetos. Es por eso que se recomienda que el proceso educativo este siempre acompañado de prácticas de enseñanza elaboradas en el lugar de trabajo que sirvan como vehículo para la adquisición de competencias (Gallart y Jacinto, 1995).

Igualmente para que una habilidad opere de manera eficaz es imperioso que el trabajador pueda ir “*más allá de las tareas prescritas*” (Montero Leite 1996:67). La singularidad del sistema radicaría, entonces, en la “personalización de los puestos de trabajo” y en la individualización de los atributos de prestigio y trayectorias. Al ser el trabajador el protagonista, en su rol activo (en cuanto a su compromiso y sus capacidades de apreciación, decisión e intervención) y al estar en una situación real del trabajo es quien valida y produce los saberes adecuados. Desde la gestión se suscitan atributos como “toma de iniciativa y la responsabilidad” o la “inteligencia práctica”, a fin de esperar desempeños resolutivos en torno a los problemas constantes, de repartir apuestas y de asumir dominios de corresponsabilidad (Zarifian, 1999). Por consiguiente, si bien las exigencias históricas de cooperación y adaptación en el trabajo no son nuevas, con las competencias adquieren una importancia central (Monchatre, 2009).

Asimismo se promueve acciones pedagógicas que se direccionen hacia “procesos” de aprendizaje, más que hacia los “contenidos” de la instrucción, es decir, divulgaciones

cognitivas que no estén centradas en la sabiduría que propone el formador, sino más bien en la capacidad de asimilación del aprendiz. Esta perspectiva modifica las estrategias de enseñanza de los conocimientos, pues desde esta dimensión, el énfasis del pensamiento creativo incidirá en el desarrollo y el mejoramiento de las operaciones mentales que se ponen en juego en el desempeño laboral⁹⁰. Se propone, así, una transición del conocimiento declarativo al conocimiento de procedimientos, “*del saber al saber cómo*” (Gutiérrez, 2010:249). Para este cambio es necesario reelaborar las estrategias pedagógicas en el campo educacional, a fin de ponderar determinadas competencias como las de *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer* y otras que sean de utilidad para gestionar el avance de los conocimientos e intereses⁹¹ (De Ibarrola, 2008).

Cabe mencionar como característica del modelo es la de reunir distintos saberes en el proceso de trabajo: estos son el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. Podría decirse que los distintos tipos de conocimientos se hallan presentes e integrados -en diferentes medidas- en los desempeños prácticos de cada ocupación (Spinosa 2005, Gutiérrez, 2010). La primacía de alguno permite definir las características de los perfiles típicos buscados en el mercado.

El primero (“saber”) remite a las habilidades adquiridas en instituciones formales académicas en forma de conocimientos teóricos, sistema de conceptos y apreciaciones generales. Estos se constituyen en saberes científicos y técnicos de base y son accesibles y conscientes para el trabajador. Entre las habilidades básicas que se exigen en la mayoría de los puestos de trabajo se encuentra la comprensión lectora, la producción escrita y la resolución de problemas⁹², como competencias adquiridas en los ámbitos escolarizados (Abdala, 2004).

El “saber hacer” es parte del conocimiento tácito, es alcanzado en el proceso de apropiación y puesta en juego de los conocimientos en situación de trabajo. Resulta de la abstracción de leyes y lecciones dadas por la práctica y la experiencia (Spinosa,

⁹⁰ Aparece en el debate el indicio de un nuevo desafío productivo y formativo: hacer de la iniciativa y la creatividad de los asalariados una fuente de rendimiento (Lichtenberger, 2000).

⁹¹ Abordaremos la pedagogía por competencias en el capítulo siguiente.

⁹² La competencia denominada resolución de problemas remite a una destreza cognitiva que permite mantener el correcto desarrollo de las actividades, tareas o procesos y estar preparado para enfrentar de manera eficiente los “entorpecimientos” cotidianos que se presentan en la ejecución de una labor (FUNDACIÓN CHILE, 2005). Desde el mundo educativo se la define a partir de la adquisición de niveles de abstracción lógicos y analíticos y la aplicación de las matemáticas a los problemas concretos.

2005). Si bien existe una gran variedad de este tipo de saberes aprendidos, es importante la adquisición de las habilidades procedimentales o la capacidad de internalizar conocimientos. El saber hacer se consigna también a las destrezas motrices, asumidas como técnicas corporales requeridas tanto para el aprendizaje como para la ejecución de tareas concretas.

Junto con este saber se acentúa la necesidad de impulsar el “saber ser”, el cual remite a actitudes, aptitudes y comportamientos exigidos en cada ocupación. Se destaca una serie de habilidades cognitivas-afectivas a alcanzar, tales como la confianza en sí mismo, solución creativa de problemas, autonomía, o aprender a presentarse, entre otras (CINTEFOR – OIT, 2006; Montero Leite, 1994; Abdala, 2004). El modelo valora como un atributo importante las disposiciones de los trabajadores, en tanto que se presenten motivados, cooperadores, sensibilizados, con “actitudes positivas”. Se supone aquí que el trabajador tome una posición activa frente a las emociones y se apropia de una especie de “sentimiento” materializado en competencia. En otras palabras, asuma lo adquirido a partir de una dimensión de motivación (Durand, 2011).

Las competencias actitudinales atestiguan la demanda en las características afectivas de los trabajadores y en la elaboración de símbolos en el campo de la producción. Se presentan en tanto requisitos de comunicación, actitudes para la presentación o habilidades para las relaciones sociales de trabajo. Por lo que el sistema no sólo evalúa conocimientos, sino experiencia de vida, emociones o disposiciones motivacionales, buscando que estas perduren en los cuerpos en forma de capacidades y/o de estado de energías corporales.

Es interesante la definición que propone Zarifian (1999) sobre la competencia actitudinal. Para él la actitud designa lo que sostiene y estabiliza el comportamiento. Asigna la manera en que un individuo se comporta en forma general frente a la realidad (y no sólo frente a la situación en particular). Esta actitud se expresa en lo individual, pero paradójicamente también tiene un carácter social, no sólo porque se produce bajo un medio sociocultural, sino también porque designa cierta manera de tomar posición en las relaciones sociales. Cuando se dice que un trabajador tiene una actitud responsable se indica claramente que se sitúa en el campo de las relaciones

sociales dentro de la empresa, en donde acepta asumir responsabilidades. Esta actitud reflejará, por lo tanto, un comportamiento evaluable (Zarifian, 1999)⁹³.

De esta manera, se asume como parte de las competencias a la identificación de atributos de prestigio personales alcanzados en una trama específica de sociabilidades y sensibilidades. La asunción de este tipo de capacidades será ajustada al estado del régimen de sensibilidad que se materializa en prácticas de trabajo que buscan normalizar formas de expresión, de sentir e inclusive de soportar exigencias.

A medida que un trabajador incrementa sus experiencias en diferentes ámbitos tendrá mayores destrezas y actitudes. Y así podrá adquirir la competencia de empleabilidad, entendida como la sumatoria de capacidades centrales necesarias para *“conseguir un empleo, mantenerlo y progresar en él, manejar los cambios que se van produciendo; conseguir otro trabajo si es necesario y entrar y salir del mercado de trabajo en distintos períodos del ciclo vital”* (Gallart, 2008:13). Adquirir empleabilidad significa por lo tanto asumir una capacidad de movimiento exigida por la lógica gubernamental, es decir la de competir con “flexibilidad” en el mercado laboral y haciendo frente al empleo, autoempleo y desempleo (Paiva, 2000:56). En palabras de Foucault, de posicionarse como un “empresario de sí mismo” (Foucault, 2007).

Sin embargo, esta empleabilidad se produce tanto en función de una creciente polarización de las calificaciones, como de una heterogenización del mercado de trabajo (Antunes, 2011). Por eso la segmentación y selectividad influyen en las características que debe tener la formación y en las limitaciones y permisos que provoca el mercado para transitar en diferentes ocupaciones. Ante las demandas del aparato productivo se propone desde la gestión la necesidad de una formación flexible que incluya una amplia gama de competencias generales y una posibilidad de especializarse a la vez en distintas competencias laborales, para alcanzar y desarrollar un perfil laboral “empleable” (Gallart, 2008:4). Lo interesante aquí es que se reemplaza el vínculo salarial vitalicio por la propuesta de la formación continua o de la empleabilidad⁹⁴ (Durand, 2011).

⁹³ Este tipo de definición hace recordar los aportes de Elton Mayo a la administración científica del trabajo. Para él las motivaciones del obrero no podían ser comprendidas sobre una base puntualmente individual, ya que era clave para determinar su conducta observar las relaciones que establecía en los distintos grupos sociales que participaba (Braverman, 1987).

⁹⁴ Profundizaremos la relación entre empleabilidad, formación y cuerpo movimiento en el capítulo 4.

En síntesis, podemos mencionar las siguientes características/particularidades centrales de las competencias: (1) Las competencias son atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; (2) Esos atributos están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos (se manifiestan en la acción); (3) Son características subyacentes a la persona que funcionan en un sistema interactivo, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales; (4) Logran resultados en diferentes contextos. (5) Se configuran a partir de una valoración de atributos evaluados en el mercado laboral; (6) Dependen del régimen de sensibilidad que se reproduce en las situaciones de trabajo. Lichtenberger, por su parte, propone la definición de esta manera:

“Ser competente es finalmente y de manera trivial saber desenvolverse en situaciones críticas, confusas, enredadas o imprevistas. Desenvolverse implica tomar los recursos de formación y experiencia para reordenarlos de manera original en función de los acontecimientos; pero esto no basta siempre, hay que poder tomar riesgos y conocer los límites, hay que poder apelar a las actitudes y movilizar redes... [...] El desarrollo de la competencia se apoya en una cultura de la interacción y del intercambio y, en materia de relaciones laborales, mientras que todo intercambio es eminentemente conflictivo” (Lichtenberger, 2000:12).

El paradigma de las competencias puede ser observado con nitidez en las grandes empresas transnacionales en las que opera en una suerte de gran laboratorio de ensayos. Pero, a la vez, excede esa territorialidad a partir de articulaciones concretas y se hilvana en una trama compleja que se expresa en el nivel de la formación social (Figari y Newman, 2011).

2.3. Algunas consideraciones sobre el concepto de mercado de trabajo

Uno de los lugares en donde se observa la fuerza del capital para imponer sus reglas es en el proceso de selección del mercado de trabajo. En una primera mirada, el mercado se presenta como un espacio donde convergen buscadores de empleo (sujetos oferentes) y empleadores (demandantes de empleos). En algunas ocasiones al encontrarse en un estado que prevalece la oferta, aparecen abundantes oportunidades de trabajo, donde los buscadores tendrán un margen de elección, mientras que en otras, al estar el mercado en un estado que predomina la demanda, habrá escasez de propuestas y los empleadores podrán elegir entre una amplitud de candidatos. Sin embargo la situación es más compleja. En primer lugar, como ha sido demostrado en varias investigaciones (Araujo Guimarães, 2006; Granovetter, 1995), la articulación entre oferentes y demandantes de empleo no se realiza únicamente por mecanismos de difusión de la información (a partir de empleo por ejemplo), puesto que

este encuentro también es un subproducto de otras relaciones sociales que no tienen una dimensión netamente mercantil, como sucede con los empleos que se obtienen a partir de una red de familia o por conocidos.

En este sentido, por su parte, De La Garza (2010) plantea que las ocupaciones, sus características y sus requisitos en las cualificaciones se construyen socialmente. Sin olvidar las variables centrales que explican las características del empleo, tal como el salario y la relación entre el número de puestos disponibles y el número de oferentes de trabajo, el autor agrega algunos puntos a considerar.

Por empezar las características del mercado de ocupaciones está relacionado en un nivel abstracto con la acumulación de capital, pero en lo concreto, las acciones de búsqueda y de oferta de empleo dependen de una serie de variables económicas y demográficas, como las características de los postulantes (las credenciales educativas, las calificaciones, la experiencia laboral, el género, la etnia, origen urbano o rural y regional, la edad, el estado civil), la estructura macro de la economía (crisis económica, inflación, instituciones y estructuras del mercado de trabajo), las políticas de contratación y la configuración sociotécnica del proceso de trabajo donde se inserta la empresa (características del producto, tamaño de los establecimientos, tecnología, organización, relaciones laborales, perfil de la mano de obra, cultura gerencial). A esto tendría que agregarse los aspectos subjetivos de los trabajadores, es decir, la valorización que hacen de sus trabajos, sus procesos culturales y cognitivos y las formas de razonamiento para construir una estrategia de empleo. Como así también a partir de las mediciones que producen los empresarios a la hora de implementar las doctrinas de gestión laboral (De La Garza, 2010).

Por su parte Durand (2011) otorga cierta importancia al contexto económico (expansión, recesión, apertura de los mercados o proteccionismos, condiciones más o menos favorables a la acumulación del capital), el cual influye en las formas que adoptan los comportamientos de las empresas en materia de gestión de empleo. Dependiendo de los períodos, estas, crean herramientas de gestión para atraer y conservar a sus asalariados (o sólo algunas categorías de estos), o bien organizan la flexibilidad interna (entre puestos y funciones) o externa (entre ocupaciones).

En el caso de la Argentina, los altos índices de desempleo de los noventa⁹⁵, sumados a la progresiva acentuación de la precarización entre los asalariados generaron la

⁹⁵ La relación entre la búsqueda de empleo y jóvenes se abordara en el capítulo 4.

naturalización de una elevada rotación en los puestos de trabajo y la estructuración de las percepciones de futuro en incertidumbres (Battistini, 2009). Así para participar en la búsqueda de empleo, los candidatos debieron modificar sus condiciones de acuerdo al orden del reclutamiento que impusieron de manera unilateral la patronal. Justamente este poderío de los empleadores no sólo se fundamentó por los procesos de desregulación de las reglas laborales, sino también por la heterogeneidad y selectividad que presentaron los mercados de trabajo en el último tiempo.

Tal como se planteaba en el apartado 1.2, los mercados laborales quedaron conformados a nivel mundial (Antunes, 2011) y regional (Miranda, 2006), por segmentos polarizados que brindaban tipos de empleos y expectativas y comportamientos diferenciados para los agentes involucrados. En este sentido las relaciones que se establecieron allí entre oferta y demanda permanecieron condicionados por esta heterogeneidad y determinaron un funcionamiento diferencial en el reclutamiento, en la capacitación y en la movilidad de la fuerza de trabajo (Spinosa, 2005). Esta polarización se puede encontrar tanto entre ramas de actividades, entre tipos de empresa como dentro de cada uno de las organizaciones, ya que a veces una sola firma puede combinar varias estrategias. De tal forma que dentro del aparato productivo convivieron trabajadores “formalmente incluidos” - algunos empleados en un sector dinámico de la economía, con nichos tecnológicamente desarrollados, que se valen de saberes de carácter más cognitivos y mentales, otros contratados en un sector público de privilegio y otros conformados en pequeñas y medianas empresas organizadas en términos capitalistas-; y trabajadores “informalmente incluidos” -distanciados del resto de la estructura socio-ocupacional, precarizados e incorporados a actividades con escasa calificación y de carga física intensiva- (Salvia y Pla, 2008).

A la situación dual entre las ocupaciones, se le suma un comportamiento selectivo de los perfiles laborales. Desde inicios de los años ochenta, comenzó a evidenciarse un proceso de desvalorización de las credenciales educativas conocido como “sobre-educación” (Jacinto, 2002:86). Esta devaluación, producida por la masificación del título secundario, suscitó un menoscabo en la importancia de las acreditaciones que los diplomas emitían en dirección de la clasificación de la fuerza de trabajo (Miranda, 2006:207). Razón por la cual, algunos empleadores tendieron a elevar y modificar determinados requisitos educacionales. La metáfora de la fila laboral propone una explicación sobre las consecuencias de este proceso. Podría esperarse ahora que el alcanzar ciertas credenciales no provoque como correlato una inserción laboral, sino

que simplemente quien lo haga logre colocarse en un lugar más adelante de la “fila” de espera de los empleos disponibles. Cuando aparece una situación de sobreoferta de trabajadores con estudios medios, el mercado tiende a escoger a trabajadores de estudios superiores o aquellos que demuestran habilidades idóneas de acuerdo a sus experiencias sociales y laborales previas, restringiendo la importancia del título. Por esta razón el “efecto fila” permitió al conjunto de empleadores endurecer sus criterios de selección.

Ante la escasa señal que otorgan los títulos alcanzados sobre las capacidades adquiridas, el mercado de trabajo desarrolló sus propios mecanismos de selección para identificar “perfiles laborales socialmente competentes”. De manera que, por ejemplo, no solamente el nivel de escolaridad se impuso como un mecanismo de clasificación, sino también la condición de género y el perfil por edades actuaron como formas de discriminación de tareas y ocupaciones y como indicadores de saberes. En este sentido, el sistema por competencias facilitó y justificó el proceso de reducción y ordenamiento de las complejidades individuales en rasgos y atributos comunes compartidos por el grupo de pertenencia adjudicado.

2.4. Un análisis de las competencias actitudinales de los clasificados.

Tanto la demanda de trabajo como la oferta son una construcción social y responden a una serie de indicadores complejos. Asimismo, como se observó anteriormente, las decisiones de emplear un tipo de trabajador no solamente dependen del tipo de atributo presentado por los buscadores de empleo sino además de una serie de variables complejas, tales como la tecnología, la oferta de trabajo del entorno, las leyes laborales, las políticas sindicales, educacionales y gubernamentales y las culturas empresariales en referencia a su concepción sobre los trabajadores, el salario y el trabajo (De La Garza, 2010). Teniendo en cuenta estos argumentos, en este apartado no se analizarán los criterios concretos que asumen los empleadores en el momento de reclutamiento, ni las diferentes variables que hacen que se decida por la contratación de un trabajador y no de otro. Más bien se intentará colocar en discusión la presencia de las competencias actitudinales en la demanda general de la empleabilidad –presentes en los avisos calificados- como excusa para analizar la relación entre cuerpos, saberes y trabajo.

Por consiguiente, el objetivo general es examinar el significado de los saberes básicos cognitivos y actitudinales que se encuentran en los entramados de ocupaciones, e indagar la penetración del sistema por competencias en la demanda de la

empleabilidad media del Gran Mendoza. Como objetivo más concreto, se discutirá la implicancia de este sistema en una de las instancias del reclutamiento. Para ello como se explicó en el apartado metodológico, se utilizará un registro de observación para sistematizar los requisitos generales procesados por los empleadores que publican avisos en el diario.

El establecimiento de criterios objetivos de selección de los trabajadores para los empleos vacantes, elaborados a partir del sistema por competencia, se ha convertido en un soporte general que justifica la evaluación individual de los trabajadores y que hacen de su comportamiento una capacidad profesional (Durand, 2011). Las normas de comportamiento que produce las competencias –promovidas en el marco del orden de la interacción- genera una especie de conformidad de algunos trabajadores, que se visualiza en la elaboración de un sentido práctico de las reglas de juego. El objetivo de ellos es “hacer lo que se espera”, elaborando “impresiones” propias de una actuación profesional para convencer al empleador. Aquí, la coerción no es arbitraria (Goffman, 1971) y no se expresa sin fisuras, ni totalmente, ya que el individuo crea espacios de autonomía y lo vive bajo cierta libertad y creatividad⁹⁶. Esto nos lleva a diferenciar el marco normativo de los espacios de movilidad del mercado laboral que presiona para volver aceptables las condiciones de trabajo establecidas y los efectos sobre el comportamiento y la constitución de espacios individuales de autonomía. En este apartado intentaremos trabajar sólo sobre el primer aspecto.

Las consideraciones metodológicas ya se establecieron en los primeros apartados de la tesis. En lo que respecta a la extensión espacial-temporal del registro, la misma se extiende para la zona del Gran Mendoza⁹⁷, mientras que los datos se recolectaron en el año 2010 durante los meses de mayor demanda de trabajo. Como se hizo referencia, los anuncios funcionan como un medio de preselección, ya que convocan en forma general a determinados perfiles laborales. Por otra parte, cada sector

⁹⁶ Profundizaremos este análisis en el capítulo 4 cuando discutamos la relación entre competencias y cinismo y sinceridad.

⁹⁷ La economía de la provincia de Mendoza se caracterizó históricamente por el desarrollo de un modelo económico preferentemente agroindustrial, con una impronta en la vitivinicultura y durante el período de sustitución de importaciones con un impulso en la actividad de la metalmecánica. Su aglomerado urbano, el “Gran Mendoza”, se constituirá luego en el centro metropolitano de la región de Cuyo, reuniendo una importante infraestructura en salud y educación. Sin embargo, en la década del '90, como le sucedió a la mayoría de las economías regionales, por la apertura económica, Mendoza quedó envuelta en una recesión. A partir de aquí, se modificaron sus estructuras económicas: se modernizó y concentró tanto su sector industrial como el agrícola. Al mismo tiempo aumentó desproporcionadamente el sector servicios, especialmente los pequeños y medianos comercios y los servicios personales y domésticos, lo que acrecentó los puestos de trabajo precarizados e informales (Collado 2001:16)

productivo posee sus propios criterios de reclutamiento y de evaluación de saberes y sólo algunos utilizan a los clasificados. En algunas actividades se recluta directamente utilizando las relaciones informales, sin solicitar avisos en el diario, como sucede en la construcción. Y en otras ocupaciones relacionadas con el empleo público el reclutamiento esta regularizado legalmente y se produce por canales formales alternos al de los avisos clasificados⁹⁸.

Durante el período seleccionado se registraron 4718 avisos. Según nuestro registro la rama que más demandó empleo por los clasificados es el sector comercio (44%) seguido por los servicios empresariales y financieros (20,5%) y el sector manufacturero (casi el 12%). El sector del servicio doméstico, a pesar de poseer otros medios alternativos de elección de la fuerza de trabajo, alcanzó en los avisos el porcentaje del 7% del total, lo que muestra una cierta preferencia de algunos empleadores de este sector a utilizar al periódico como medio de selección del personal. El cuadro N°1 muestra el conjunto de ocupaciones que utilizaron los clasificados para convocar a los potenciales trabajadores.

Cuadro N°1– Avisos de clasificados según rama de actividad - Cantidad y Porcentaje – Mendoza, 2010

Rama de Actividad	Cantidad	Porcentaje
Actividad primaria	109	2,3%
Industrias Manufactureras	559	11,8%
Construcción	208	4,4%
Comercios, Restaurantes y Hoteles	2068	43,8%
Transporte, Almacenamiento y Comunicaciones	203	4,3%
Servicios Empresariales	968	20,5%
Administración Pública	6	,1%
Enseñanza	98	2,1%
Servicios Sociales y de Salud	158	3,3%
Servicios comunitarios y personales	10	,2%
Servicio Doméstico	331	7,0%
Total	4718	100,0%

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Según la definición utilizada por las estadísticas oficiales (INDEC, 1998), la población ocupada se puede clasificar según el nivel de la tarea: profesional, técnica, operativa y

⁹⁸ Por ejemplo la construcción poseía para el mismo año según los datos de la encuesta permanente de hogares (EPH) un 8,3% de empleados en referencia al total de la población empleada, mientras que en los diarios se demanda sólo el 4,4%.

no calificada⁹⁹. Para el caso de las ocupaciones demandadas en los clasificados (Cuadro N° 2), la mayoría se encuentra en la categoría operativa (solamente el 28% poseen calificaciones técnicas y profesionales, mientras el 12% asume calificaciones ignoradas o socialmente no valoradas).

Cuadro N° 2 - Avisos de clasificados según tipo de calificación – Cantidad y porcentaje – Mendoza, 2010

Tipo de Calificación	Cantidad	Porcentaje
Calificación Técnica	221	4,68%
Calificación Profesional	585	12,40%
Calificación Operativa – Oficios	994	21,07%
Calificación Operativa - Empleados Administrativos	361	7,65%
Calificación Ignorada – Empleados administrativos	118	2,50%
Calificación Ignorada – Construcción	110	2,33%
Calificación Operativa - Atención al Público	873	18,5%
Calificación Operativa – Vendedor	879	18,63%
No clasificados o calificación no valorada	577	12,23%
Total	4718	100%

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Las calificaciones operativas en su mayoría son parte del saber hacer y requieren conocimientos y habilidades específicas adquiridas en capacitaciones informales previas o en la experiencia laboral, sin la necesidad de haber concurrido a las instituciones formales académicas. Las ocupaciones que demandan mayormente esta tipología forman parte del sector Comercio.

Se observa por lo tanto la preferencia de tareas que requieren características físicas y ordinarias del ser humano, como un estado vital de salud, en tanto energías fisiológicas adecuadas; donde los movimientos y los saberes son aprendidos en lapsos que fluctúan de un día como mínimo a poco meses como máximo (es decir que poseen escasos entrenamientos formativos y habilidades mínimas de conocimiento); y

⁹⁹ Según esta clasificación, lo que distingue a las tareas de calificación profesional y técnica de las restantes es que requieren de conocimientos teóricos para su realización: en el caso de la calificación profesional se trata fundamentalmente de conocimientos conceptuales de orden general y específico, mientras que en las ocupaciones de calificación técnica se trata exclusivamente de conocimientos teóricos de índole específico. Consideramos que esta presentación de la información posee una notable limitación metodológica ya que promueve la homogenización de actividades que requieren capacidades totalmente divergentes, como la falta de reconocimientos de otras habilidades demandadas en las calificaciones (ver capítulo 1). Sin embargo, es útil para observar las diferencias entre las ocupaciones generales (operativas y no calificadas) que demandan calificaciones medias y aquellas que exige una cierta profesionalización y especialización.

en general sus actividades son supervisadas para que repitan los mismos desplazamientos o las mismas tareas a lo largo de una jornada de trabajo¹⁰⁰.

Además hubo durante el tiempo de registro una preeminencia de empleos que requieren calificaciones relacionadas con la predisposición y atención al público. Se observa la presencia de servicios que suponen el trato directo –cara a cara o virtual a través de las telecomunicaciones– con el consumidor en el momento en que el servicio se presta (venta o atención al cliente). De esta manera se entrevisté la figura del cliente en las actividades productivas y su incidencia en la construcción de las consideraciones de los requisitos. Así, una parte de lo que se vende en estos casos es el “trato” entre agentes, dimensión asumida como mercantil, que en ocasiones puede demandar un gasto energético en un grado más que importante. Ampliaremos luego este punto.

En referencia de los requisitos actitudinales, de un total de una muestra de 4718 avisos clasificados, el 25,9% (1223 avisos) señalaron la exigencia de alguna clase de estas capacidades (cuadro N°3)¹⁰¹. Dentro de estos 1223 avisos, se registraron un total de 2031 competencias actitudinales. La presencia de este porcentaje manifiesta que al menos para un cuarto de los empleadores que solicitan oferentes en los diarios, el trabajador es entendido como un productor en alguna medida de “unidades de actitud”. La competencia que tuvo una mayor frecuencia fue la denominada “Proactividad, perseverancia y sacrificio”, seguida por “Presentación o buen aspecto corporal” y en tercer lugar se ubicó la competencia “Interacción y buen trato social”.

Cuadro N°3 – Competencias Actitudinales- Cantidad – Mendoza, 2010.

Competencias Actitudinales	Cantidad
Competencia de presentación o buen aspecto corporal	507
Proactividad, perseverancia y sacrificio	511
Atributos para realizar tareas efectivas	145
Interacción y buen trato social	347
Trabajo en equipo y participación	97
Liderazgo	152

¹⁰⁰ Braverman llama a este tipo de ocupaciones semi-calificadas (Braverman, 1987).

¹⁰¹ Para elaborar la codificación de la variable “competencias actitudinales” se tomó como referencia la elaboración conceptual de la Fundación Chile (2005). Se agregaron a esta conceptualización otras competencias vinculada a los comportamientos de los trabajadores como la de “interacción y buen trato social” y la “presentación o buen aspecto corporal”. Se aclara que cada actitudinal posee un componente del “saber ser” que no está escindido de los demás saberes (procesuales y de contenidos).

Comunicación	52
Atributos de planificación	130
Capacidad de aprender y de superarse	90
Total de Avisos	1223
Total de competencias actitudinales	2031

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

El primer requisito de competencias fue el de poseer “actitud proactiva, perseverancia y sacrificio”. Este requisito aparece en 425 avisos (casi en el 35% de los actitudinales) y se repitió 511 veces (aproximadamente el 25% de la cantidad de las competencias actitudinales). Esta competencia exige que los trabajadores coloquen a disposición, en una forma intensiva, sus energías vitales en el trabajo.

Cuadro N°4– Competencia “Proactividad, Perseverancia y Sacrificio”- Cantidad – Mendoza, 2010.

Proactividad, Perseverancia y Sacrificio	Cantidad
Proactividad	148
Disposición para viajar	133
Dinamismo y Energía	71
Autogestión	28
Iniciativa	25
Predisposición y/o actitud de trabajo	24
Ganas de trabajar	22
Compromiso con el trabajo	22
Emprendedor	16
Espíritu de Sacrificio y/o esfuerzo	7
Tolerancia a la presión	5
Garra empresarial	4
Rapidez y Agilidad	2
Dedicación	1
Compromiso con la transformación social	1
Auto-motivación	1
Predisposición para el trabajo exigente	1
Total de avisos	425
Total de registro de la competencia	511

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

En el diario (cuadro N°4) asomaron preponderantemente las categorías de “proactividad”, “disposición a viajar”, “dinamismo y energía”, “autogestión”, “iniciativa”, “predisposición para el trabajo”, “ganas de trabajar”, “compromiso con el trabajo”, “emprendedor”, “sacrificio y esfuerzo”, entre otras. Además cuando se incluye en el

aviso al sexo, la actitud proactiva fue exigida más a los varones (268 de 340 avisos, el 78,8%) que al sector femenino (72 avisos, 21,8%).

En realidad, estas denominaciones no responden a una capacidad concreta del trabajador, ni está vinculada con una acción específica, sino que direccionan operaciones abstractas en post de regular y presionar por ciertas energías disponibles para el trabajo.

La necesidad de normalizar y contar con un trabajador, preferentemente hombre, que asuma un compromiso activo de ir por encima de las tareas prescriptas, se condice con el “sentido” central de esta matriz organizacional: proyectar una fuerza de trabajo polifuncional con una cierta velocidad física y mental. Esta lógica penetra paulatinamente en diversas actividades productivas, exigiendo al trabajador que demuestre un permanente estado de “disponibilidad energética cognitiva y afectiva” ante su empleador (al exigirle que presente iniciativa, ganas, dinamismo, disposición). Por lo que la existencia de las fatigas, las lesiones musculares y el cansancio emocional posiblemente será una contracara de estas demandas laborales.

Se observa como esta competencia concentra como exigencia la “auto-motivación” y el “autocontrol de las emociones” necesarios para conformar un sujeto que se asuma como gestor de su propios capitales (en el diario aparecieron atributos como la autogestión, el compromiso, el emprendimiento). Y a su vez, contempla también una actitud de sacrificio frente a la tarea (“espíritu de sacrificio o de trabajo”, “tolerancia a la presión” o “garra empresarial”). Lo que se busca así es garantizar un personal comprometido con cualquier exigencia, hasta la más mínima, de determinados ámbitos productivos.

El sistema por competencias comienza a avanzar en determinados sectores y a configurar ciertos “ajustes” a sus planes de “eficiencia y productividad”. Y lo hace pretendiendo intervenir en el régimen de sensibilidad. Esto se produce, por ejemplo, promoviendo la materialización de la “proactividad” (en tanto actitud o motivación) en un sinfín de haceres concretos potencialmente exigidos en relaciones de trabajo y evaluados en la “performance” (que van desde declaraciones corporales que generan impresiones de “ganas de trabajar” o de “dedicación”, hasta promesas precisas como la disposición a viajar). Paralelamente, su iniciativa intenta volver las condiciones de vida más soportable, reclamando por prácticas que generan acostumbamiento corporal a las condiciones de trabajo (tales como la tolerancia o el sacrificio y el esfuerzo). Se espera lograr en definitiva una re-significación del involucramiento en el

trabajo, que solape las causas de las obligaciones de trabajo y las “naturalice” como parte de una libre elección. Ampliaremos este punto en el apartado siguiente.

Como última apreciación sobre los resultados del registro de esta competencia, debemos agregar que en el período la proactividad se solicitó preferentemente a los vendedores y a ocupaciones relacionadas más con los labores de oficinas, tanto operativas (venta con 131 casos y tareas administrativas con 29 registros) como profesionales (contadores con 28 casos). Se visualiza entonces, una necesidad de contar con un trabajador “activado”, competente para tareas que demandan capacidades diversas, como la movilización física para responder a trabajos repetitivos, el uso de saberes conceptuales aprendidos en instituciones formales y la elaboración de una relación y atención adecuada con el cliente. El apremio y una dosis de “agilidad” orgánica se presentan como una parte importante de las exigencias de varios empleos.

En definitiva la proactividad muestra el estado de presión que se establece en el uso del tiempo y la presencia del esfuerzo energético de los trabajadores, generando así el camino para disponer de ellos y utilizarlos plenamente.

La segunda competencia que asomó con más registros en los clasificados es la que se denominó “competencia de presentación o el buen aspecto corporal”. Este requisito se exhibió en 498 avisos (casi un 41% de los actitudinales) y se repitió 507 veces (aproximadamente el 25% de la cantidad de competencias actitudinales).

Cuadro N°5 – Competencia Buena Presentación – Cantidad - Mendoza – 2010

Competencia de buena presentación o buen aspecto corporal	Cantidad
1. Buena o excelente presencia	494
2. Alto perfil Laboral	1
3. Ser sano	1
4. Robusto y/o buen estado físico	5
5. Perfil o modelo corporal	4
6. Excelente limpieza	1
7. Condiciones físicas para bailar	1
Total de avisos	498
Total de la competencia	507

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Esta competencia se fundamenta en el cuerpo imagen de los trabajadores. La construcción del mismo como imagen refiere al significado y las consecuencias en las

interacciones y en las sensibilidades del acto de estar expuesto corporalmente en situación de trabajo. A través de la aceptación de la demanda de ocultar o acentuar algún componente físico-simbólico del cuerpo, se produce un proceso de regulación en la expresión que condiciona las proximidades y distancias sociales de los cuerpos y sus disponibilidades energéticas.

En el periódico (cuadro N°5) suele aparecer principalmente con el nombre de “buena o excelente presencia” (en el registro eventualmente emergió la exigencia de otros atributos relacionados con la imagen de los trabajadores como “ser robusto o tener un buen estado físico” o “tener un perfil o modelo corporal”).

La exigencia de un conjunto de ocupaciones que reclamaron por esta competencia – desde operativas hasta profesionales- son un indicador de cómo se valoriza tanto las apariencias y los modales (vestimenta, lenguaje, gestos corporales), como la postura corporal de los trabajadores (“técnicas” de conducirse que posee el cuerpo). En definitiva lo que está en juego es la presentación social del trabajador, evaluada a partir de la percepción de atributos socialmente construidos y mediados por los sentidos (ver, oler, gustar, oír, tocar). Estas propiedades a su vez resultan elaboradas como signos de valor, calidad y prestigio de las personas. Ampliaremos en el próximo apartado sobre este punto.

Los saberes que se colocan en disputa bajo esta competencia son aquellos simbólicos ligados a lo estético. Por lo que la belleza corporal se manifiesta como “un estándar de construcción moral” que funciona como un dispositivo de regulación de las sensaciones, es decir, como forma de regular percepciones propias y ajenas, que configuran finalmente la exposición del cuerpo actuante. Lo que existe en el campo social del trabajo es una distinción de taxonomías que van desde cuerpos que son iluminados a los que son ocultados; desde los que poseen olores adecuados a los desagradables; desde los que adquieren un lenguaje presuntuoso y los que se oyen incorrectamente, etc. Por lo tanto, el acceso desigual a la belleza y su evaluación se visibiliza en la acreditación y desacreditación material de los cuerpos que se producen a partir de las percepciones dominantes que se difunden en el trabajo.

Específicamente, la buena presencia se configura en la “primera impresión” que se produce en la situación laboral, ya sea en el proceso de búsqueda de trabajo, o en el mismo ámbito de iniciación. La presencia corporal efectiva aparece como el momento inaugural donde se incorpora y se acepta el marco social ritualizado del mercado de trabajo y sus imposiciones sobre el cuerpo y las emociones. Es en el período inicial

generalmente donde el cuerpo imagen y sus manifestaciones expresivas y afectivas producidas para los otros, emergen como fuente de valor y se convierte en parte de la fuerza de trabajo.

En el caso de los empleadores que publicaron avisos en el período registrado, exigieron la competencia de presentación más a las mujeres que a los hombres. De 545 casos donde apareció el sexo como requisito, 351 solicitaron sexo femenino (65%) y 194 (35%) el masculino. Entre las actividades que más se requirieron son vendedor (139 veces), mozo (65 casos), atención público (33 veces), promotores (28 casos), secretariado (25 registros), vigilancia (21 veces), entre varias ocupaciones operativas. Como un dato complementario es que en el caso de secretaria se instaron reiteradamente junto con el currículum, fotos (de 86 avisos, 23 solicitaron una foto-carnet personal). Y además esta competencia se mostró con un porcentaje de frecuencias relativamente alto (casi el 37%) en aquellos clasificados donde se explicitó la exigencia de un trabajador “preferentemente joven” (Cuadro N°6).

Cuadro N°6 – Competencias Actitudinales según Presencia de Jóvenes - Cantidad - Mendoza – 2010

Requisito actitudinal	Presencia de jóvenes
Presentación o buen aspecto corporal	81
Proactividad, perseverancia y sacrificio	57
Interacción y buen trato social	18
Atributos para realizar tareas efectivas	16
Capacidad de aprender y de superarse	16
Liderazgo	14
Trabajo en equipo y participación	11
Comunicación	9
Atributos de planificación	7
Total de Avisos	135
Total de Competencias	220

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Estos datos muestran el mandato social estético de la belleza establecido en los cuerpos, sobrellevado más fuertemente para el sector femenino y joven, pauta establecida por las técnicas corporales pedagógicas y reproducida en la división social del trabajo. Las formas sexuales y juveniles de caminar, hablar, mirar y de presentarse se hacen cuerpo, se objetivan y se valorizan en el mercado a partir de las

clasificaciones que re-produce la competencia¹⁰². Inclusive para participar satisfactoriamente del ritual es necesario poseer un “rostro socialmente válido” que genere la sensación de aceptación y no de rechazo de los evaluadores. La exigencia de la presentación “fotográfica de la cara” atestigua su importancia. La foto del semblante remite entonces, como planteaba Goffman, no sólo a la representación física del cuerpo, sino a un identificador que delinea un conjunto de cualidades de prestigio y desprestigio que asume la imagen de la persona¹⁰³.

Por último esta competencia nos permite observar los mecanismos de división y regionalización espacial corporal que se reproduce a partir del modo de clasificación hegemónico. Las ocupaciones que demandan la buena presencia muestran a partir de apreciaciones morales y estéticas dominantes, una pista de una distribución espacial-corporal de los trabajadores. Así en general, muchos empleadores tienden a distribuir los roles de acuerdo a las exigencias que las distintas regiones escénicas demandan. Especialmente, para algunos trabajos (atención al público, vendedor, mozo, etc.), donde predomina la exposición, por estar ubicados en las regiones anteriores y poseer un contacto fluido con la audiencia (en especial con los clientes), se necesita de personas que asuman pautas expresivas aceptadas. Así se buscará trabajadores que causen con su imagen una “una buena impresión”, es decir cuerpos que posean símbolos estéticos socialmente aceptados.

La tercera competencia que más se reiteró en los clasificados es la de “interacción y buen trato social”. Este requisito emergió en 280 avisos (casi el 23% de los actitudinales) y se repitió 347 veces (el 17% de la cantidad de las competencias actitudinales). Incidió en ocupaciones relacionadas a las ventas (83 veces), a las tareas administrativas (33 registros), en los supervisores o gerentes de locales (18 casos), en la atención al público (16 veces), en los mozos (13 registros) y en los secretariados (registrados en 10 oportunidades).

Cuadro N°7– Competencia de Interacción y buen trato social - Cantidad – Mendoza – 2010

Competencia de Interacción y buen trato social	Cantidad
1. Atención y/o buena disposición hacia los clientes	92

¹⁰² Profundizaremos este punto en el capítulo 4 cuando analicemos los procesos de formación en actitudes que implementa la pedagogía por competencias laborales en los jóvenes desocupados.

¹⁰³ La fotografía permite elaborar una percepción de la identidad social estética-corpórea del sujeto. Lo hace porque admite archivar y analizar un momento preciso de su historia (la fotografía es una mirada que se puede repetir dos o más veces).

2. Perfil y habilidades para la venta	79
3. Habilidad para interactuar y/o relacionarse con las personas	79
4. Capacidad de negociación	28
5. Vocación de servicio	17
6. Carismático	10
7. Mostrar entusiasmo	8
8. Vivir con pasión	7
9. Simpatía	4
10. Amabilidad y/o ser agradable	4
11. Marcado carácter y/o personalidad	4
12. Ser cordial y/o atento	3
13. Ser positivo y/o optimista	3
14. Disfrutar del trabajo	3
15. Desinhibido	2
16. Excelente relación con los niños	1
17. Manejo de resolución de queja	1
18. Buena relación con el gremio	1
19. Ser alegre	1
Total de avisos	280
Total de competencias	347

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Esta competencia da cuenta de las capacidades afectivas que los sujetos deben colocar a consideración en las relaciones cotidianas del trabajo (cuadro N°7). Incluiría habilidades del orden de la interacción mediadas en varios casos por las exigencias de un trato de “gratitud” hacia el cliente (aquí aparecen atributos tales como “la atención, la negociación, la disposición hacia el otro”); y habilidades que remiten a las experiencias sensitivas o a tramas de emociones (tales como “vocación de servicio”, “entusiasmo”, “carisma”, “amabilidad”, “simpatía”, “alegría”, “optimismo” y “capacidad de disfrutar del trabajo”, entre otros”). Los anuncios exigieron estas actitudes más para los hombres (62%) que para los empleos dirigidos hacia las mujeres (38%).

Por consiguiente, estas competencias revelan la presencia de capacidades sensoriales y de símbolos emotivos convertidos y mercantilizados en destrezas de la fuerza de trabajo. Se establecen como parte de régimen de sensibilidad social, en tanto dispositivos de regulación de la emociones. Estos dispositivos trabajan en las maneras de sentir de la población, es decir en el entramado profundo de las emociones (en la alegría por ejemplo), de las percepciones (el percibirse como servidor en algunos casos) y en la producción y elaboración de sensaciones (de por

ejemplo disfrutar el trabajo). Procuran promover un estado de seducción de los trabajadores hacia “otro”, en especial, hacia la figura del cliente que presiona por una atención, buscando afianzar la interacción con él. En general regulan y movilizan los sentidos en relación con este último agente: porque hay que observar al cliente para negociar (sentido de la vista); hay que atenderlo, servirlo y comunicarse con él (sentido del oído); y hay que aprender a interactuar de acuerdo a un régimen de proximidades y distancias (sentido del tacto).

Por lo tanto los trabajadores deben demostrar su comportamiento en las relaciones impersonales movilizándolo sus energías cognitivas y emotivas. Sus sentidos aparecen como medio de contacto entre la empresa y los clientes. Esto hace que parte de su trabajo sea generar amabilidad y soportar enfados; es decir reprimir e inducir estados de sensaciones. Y para realizar esta demostración deberán recurrir a experiencias y a un *self* construido en las esferas pre-laborales (subsumiendo capacidades afectivas al campo económico), lo que le permitan realizar una actuación profunda. Y para ello necesita de un cuerpo y de sensibilidades dispuestas, que hayan alcanzado las competencias de un determinado manejo de emociones, establecidas a partir de la memoria sensorial (recuerdos, representaciones, sensibilidades y percepciones). Es decir, de emprender la tarea de “intentar” una actuación, haciendo continuamente que la emoción y el marco de exigencia concuerden con la situación de trabajo.

Esta competencia demanda, por lo tanto una actuación que se produce bajo ciertas sutilezas al exigir movilizar una serie de percepciones, afectos y lenguajes. La interacción está relacionada con otra competencia que surgió en menor medida en los registros: la competencia de comunicación. La frecuencia de este requisito apareció solamente en 52 avisos de los clasificados (4% del total de los avisos donde se requiere competencias actitudinales) y se repitió 52 veces (el 2,5% de la cantidad de las competencias actitudinales). Esta se refiere a las formas adecuadas de comunicación que los perfiles deben adoptar (cuadro N°8). En el diario surgieron dos atributos: la exigencia de la buena dicción o comunicación y el buen nivel cultural. Al igual que la competencia de interacción se reclamó en mayor medida a los hombres que a las mujeres. Las ocupaciones que exigen esta competencia son las de vendedores (22 ocasiones) y de telemarketing (10 oportunidades).

Cuadro N°8- Competencia de Comunicación - Cantidad – Mendoza – 2010

Competencia de Comunicación	Cantidad
1. Buena dicción y/o comunicación	43

2. Buen nivel cultural	9
Total de Avisos	50
Total de la competencia	52

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

En el modo corporal de hablar aprendido en su *hexis* (la producción material que el cuerpo realiza) y el resultado de este (el bien inmaterial producido) es el espacio donde se materializa la regulación de los sentidos y es donde los dispositivos operan performateando prácticas sociales de trabajo. Al igual que la competencia de interacción, se le exige al sujeto movilizar modales, en este caso ligado a la perfección de ciertos aspectos del lenguaje, que no pueden desligarse del entramado emocional que presentan. Parafraseando a Virno (2003), esta exigencia está relacionada con la entrada en la producción de los trabajadores en cuantos hablantes, pensantes y movilizadores de sentidos y emociones.

Otra competencia que apareció con frecuencia es la de liderazgo, en 139 avisos (el 11% del total), repitiéndose 152 veces (el 7,5% de la cantidad de las competencias actitudinales). Esta competencia se propone evaluar ciertas capacidades también relacionadas con las sensibilidades sociales como el “manejo” interno del personal o el desarrollo del “liderazgo” (cuadro N°9). Se exigió preferentemente mucho más a los hombres que a las mujeres (el 86% para los varones contra el 14% para las mujeres). Esta capacidad como es de esperar se instó en general a ocupaciones jerárquicas, como es el caso de los gerentes de los locales (22 veces) o la jefatura de venta (16 registros).

Cuadro N°9– Competencia de Liderazgo - Cantidad – Mendoza – 2010

Competencia de Liderazgo	Cantidad
1. Habilidad para conducir equipos y/o manejar personal	76
2. Liderazgo	76
Total de avisos	139
Total de la competencia	152

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Otra competencia que emergió con frecuencia es la de “atributos personales para realizar tareas efectivas”. Esta competencia da cuenta de aquellas características de la personalidad del trabajador que promueven el logro de mínimos desempeños (cuadro N°10). Este requisito se registró en 135 avisos (11% del total de los avisos con competencias actitudinales) y tuvo una frecuencia total de 145 (el 7,15% de la cantidad

de requerimientos actitudinales). Cuando aparecía el requisito sexo en el aviso asociado al requerimiento de efectividad, se exigía un porcentaje más a los varones que a las mujeres (37,20% a las mujeres y 62,8% a los hombres). En las ocupaciones donde más se observó este requisito fueron gastronomía (13 veces), empleada doméstica (10 registros), tareas administrativas (en 10 ocasiones) y martillero (10 oportunidades).

En este caso no se exige una habilidad representada como un talento, sino que esta competencia está ligada a la disposición de hábitos duraderos de los trabajadores inscriptos en su cuerpo. Al igual que la proactividad, esta habilidad también está relacionada con el mandato de asumir responsabilidades, pero en este caso no de ir más allá de la tarea señalada, sino de cumplir con los requisitos básicos pautados en el trabajo. El atributo que más se reiteró fue el de “responsabilidad” (con 105 casos) seguido por la “credibilidad u honestidad”, la “seriedad”, la “eficiencia y la eficacia y la capacidad de gestionar múltiples tareas”, entre otras.

Cuadro N°10- Competencias de Atributos personales para realizar tareas efectivas- cantidad - Mendoza – 2010

Competencia Atributos personales para realizar tareas efectivas	Cantidad
1. Responsabilidad	105
2. Credibilidad y/o honestidad	9
3. Seriedad	8
4. Ser eficiente y eficaz	8
5. Capacidad para gestionar múltiples tareas	8
6. Productividad	3
7. Puntualidad	2
8. Cumplidor	1
9. Disciplinado	1
Total de avisos	135
Total de la competencia	145

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Lo que se exige en esta competencia es la incorporación en el cuerpo de disposiciones culturales relacionadas a la adecuación o al respeto de reglas sociales. Aquí cobra importancia las experiencias duraderas de las personas, ya que el adoctrinamiento de los hábitos se produce en las instancias de sociabilidades donde interactúan los trabajadores (ya sea dentro del grupo familiar, en el mundo educativo o en las experiencias de trabajo).

Al respecto de esta competencia cabe recordar el análisis de Bowles y Gintis (1985) sobre las habilidades laborales apreciables que tienden a reproducir las instituciones escolares de los sectores populares. Entre estas capacidades se destaca como cualidad premiada “la sumisión y la obediencia”. De ahí que la escuela para estos sectores despliega a una serie de mecanismos pedagógicos para formar trabajadores preparados para realizar labores basados simplemente en cumplir con las reglas externas impuestas.

La última competencia (cuadro N° 11) que parece dentro de las actitudinales es la que denominamos “atributos de planificación”. Esta da cuenta de aquellas capacidades que promueven la planificación estratégica de la conducta. Este requisito se vislumbró en 118 avisos de los clasificados (9,6% del total de los avisos con competencias actitudinales) y tuvo una frecuencia total de 130 (el 6,4% de la cantidad de requerimientos actitudinales). Se presentó como una exigencia a algunas profesiones relacionadas con la administración -Licenciados en Administración (en 14 ocasiones)- y con los vendedores (12 veces).

Cuadro N°11 – Competencia Atributos de Planificación - Cantidad - Mendoza – 2010

Competencia Atributos de planificación	Cantidad
1. Orientación en la calidad de procesos y/o cumplimiento de objetivos	44
2. Metódico, ordenado, detallista y/o organizado	34
3. Resolución de problemas o capacidad analítica	16
4. Creatividad o Innovación	15
5. Toma de decisiones y/o pensamiento estratégico	12
6. Prolijo	6
7. Identificar tendencias	3
Total de avisos	118
Total de la competencia	130

Fuente: Registro Propio – Diario los Andes (domingos de Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre 2010)

Para logra alcanzar estas capacidades y proyectar su tarea, el trabajador debe regular algunas de sus emociones en función de una visión de futuro. Es decir, reprimir o desbloquear aquellas prácticas que dificulten la formación de una perspectiva ordenada y estratégica e inducir aquellas que provocan sensaciones positivas. Para ello debe ser reflexivo, poseer una capacidad autónoma de organizar, secuencializar y formalizar el conocimiento; debe mostrar cierto grado de creatividad; ser ordenado y detallista, preciso en la resolución de problemas, etc. El “sujeto estratégico” podrá lograr así una planificación para realizar sus tareas e invertir en sus capitales, cuestión

que le permitirá moverse dentro de la organización y fuera de ella, en el mundo del mercado laboral. En definitiva esta competencia demandada muestra cómo la lógica de gubernamentalidad individualizadora que señalaba Foucault (2007) comienza a presionar para penetrar lentamente en las sensibilidades de los sujetos.

2.5. Competencias Actitudinales: Proactividad, Buena presencia e Interacción y Trato Social.

En este apartado se analizarán las representaciones de los seleccionadores de empleo sobre las tres competencias actitudinales registradas con más frecuencia: “Proactividad, perseverancia y sacrificio”; “Presentación o buen aspecto corporal”, e “Interacción y buen trato social”¹⁰⁴. Se considera que el contenido de las “percepciones” sobre cada una de estas competencias configura en cierto aspecto el plano normativo del proceso de evaluación y formación de las emociones para el trabajo. Además el reconocimiento perceptivo que produce este agente es importante para ubicar a los requisitos actitudinales dentro de categorías o capacidades “identificables”, que son las que provocan y regulan, en definitiva, la valoración de la identidad de cada trabajador.

Precisamente el momento predilecto donde se produce el intercambio de impresiones y percepciones es en el primer encuentro entre el empleador y el trabajador. Considerando ese momento, se realizará ahora un breve análisis de los contenidos conceptuales y prácticos de las competencias a partir del relato de algunos especialistas en selección del personal. Se pretende retomar algunos comentarios analíticos realizados sobre las competencias actitudinales en el apartado anterior.

Se comenzará con la competencia denominada comúnmente como “Proactividad”. Entre las entrevistas realizadas se puede seleccionar ciertas representaciones sobre la misma. Es interesante presentarlas conjuntamente porque cada definición resuelta por cada especialista responde de manera complementaria a una conceptualización más compleja de la competencia. A continuación se transcribirán 4 relatos:

La proactividad es clave para el mundo del trabajo y la verdad que yo veo que el que no tiene eso queda afuera. Tiene que ver con la anticipación que vos tenés que tener para solucionar los problemas, es anticiparte al desempeño que espera el otro. Es tener la capacidad siempre de ir un paso más adelante de lo que te dicen que tenés que hacer.... ¿Y cómo la piensan la proactividad los empleadores? Y yo creo que para ello es que le pongan ganas en criollo.... (Alejandra, Psicóloga,

¹⁰⁴ Para observar la precisión metodológica de este apartado ver la primera parte de la tesis.

Profesora Universitaria y Responsable de una Consultora de empresa. Entrevista realizada en agosto del 2012).

Las personas con proactividad son aquellas que van más allá, que tienen posibilidades de solucionar problemas sin estar siempre consultando. La primera vez que consulté con el jefe, pero una vez que ya internalizó cómo es la manera de resolver, vamos solito. Es activa con la cabeza, va aprendiendo y produciendo ideas (Gabriela, Psicóloga y Responsable de una Consultora de empresa de mandos medios y operativos. Entrevista realizada en septiembre del 2012).

Una manera que hemos medido la proactividad es preguntarle a la persona que esté buscando empleo desde cuando está sin trabajo y que ha hecho en ese tiempo para sustentarse. No es lo mismo una persona que diga y no la verdad que no he hecho mucho, hace siete meses estoy desempleado y vos decís qué pasa que no te has movido, a otro que dice, mira no tengo trabajo pero me paso los fin de semana haciendo empanadas para ganarme unos pesos... La proactividad se mide en lo laboral y en la vida en lo general (Mariana, Psicóloga y Responsable de una Consultora de empresa de mandos medios y operativos. Entrevista realizada en septiembre del 2012).

La gente proactiva es cuando se adapta a los cambios, ambiciosa, pila, que quiere crecer y ascender, que está en búsqueda de cosas nuevas. El reactivo, sería lo contrario al proactivo, es la gente sumisa, que no tiene incentivo (Luis, Licenciado en Recursos Humanos y Relacionador de la Oficina Empleo Municipalidad de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

En primer lugar cabe aclarar que estas definiciones los especialistas las producen de manera genérica y en las consideraciones de todos los entrevistados, el contenido que la proactividad asume está ligado al carácter específico del puesto de trabajo.

Como segunda apreciación, se observa en la mayoría de las narraciones de los selectores que el concepto de proactividad pone en evidencia las relaciones sociales entre cuerpo-movimiento-trabajo. Precisamente, porque el cuerpo a través del dispositivo pedagógico se constituye en objeto ligado al movimiento y a la intervención. La capacidad de acción está inscripta en el cuerpo, en forma de energías corporales cognitivas y afectivas que producen diversas posibilidades de desplazamiento dentro del mismo espacio de trabajo. Por lo que en dicha movilización de las acciones se puede visualizar límites e interpelaciones de acuerdo a los procedimientos y reglas obligatorias que los sistemas de organización del trabajo adoptan (“de ir más allá o más acá” de la tarea adjudicada).

Para alcanzar una adecuación a los desplazamientos demandados, según los entrevistados, se observa la emergencia de la necesidad de asumir disposiciones para el trabajo que sean de utilidad para lograr hacer y hacerse competente bajo las presiones de tiempo del trabajo. Al menos, la exigencia de “anticiparse a los problemas” o estar un “paso más adelante de ellos” así lo atestiguan. Como una lectura

se podría afirmar que estas disposiciones que se relacionan con sensaciones (ser “ambicioso”, tener “las ganas de trabajar”, adquirir la “necesidad de descubrir cosas nuevas”) que se arraigan en el cuerpo a través de procesos de regulación que se efectivizan afuera o en los bordes del trabajo. La identificación de esta asunción se produce a partir de las experiencias de los cuerpos en las condiciones de producción y reproducción de la vida misma. La proactividad se forma y se evalúa en los procesos sociales, en las diferentes instancias de sociabilidades que provoca este orden (en la interacción y acción con los otros, por ejemplo en la búsqueda de trabajo o en las actividades de sobrevivencia); en las vivencialidades (en la relación con sus sentidos y las cromaticidades que promueven energías, es decir en la identificación de “poner ganas en criollo”); y en las sensibilidades (en las tramas emocionales que se van conformando a partir de la experiencia con el empleo y el desempleo, algunos en la dirección del crecer- competir- y sentirse bien y otros en la sumisión- sedentarismo- y sufrimiento).

La taxonomía elegida por un protagonista que distingue esta capacidad puede ser la de reactivo vs proactivo. El reactivo sería el parasito social que se aloja en el cuerpo productivo. En cambio el proactivo es quien posee la iniciativa, quien no sólo se dispone para el proceso productivo sino que además articula esta subordinación a sus principios de crecimiento (asume los objetivos corporativos para su “desarrollo”, es decir en función de la grilla económica del capital humano como advertía Foucault). Lo que aparece aquí es una especie de ideología de parasitismo social (Sennett, 2005), que puede transformarse en una potente herramienta disciplinaria en el lugar de trabajo; los trabajadores pueden intentar evitar el desprestigio buscando movimientos para demostrar que no se están alimentando del esfuerzo de otros (soportando o “adquiriendo incentivos”).

Sin embargo, deberán hacer las tareas continuas bajo el imperativo de usar activamente del gasto corporal organizado en un tiempo laboral restringido. Para ello el cuerpo movimiento debe recurrir al reflejo (que es la reflexión de los automatismos) a la racionalización de gestos y sobre todo, al uso de su creatividad y reflexividad (“ser activo con la cabeza”). Es por eso que para ser proactivo deberá responder a ejecuciones en el marco una variedad de situaciones imprevistas y codificar significantes simbólicos para operaciones que necesiten interpretaciones y restauraciones rápidas (“aprender” hacer la cosas “solito”, sin la presencia ni las indicaciones del jefe”).

Por último, es destacable el papel de las vigilancias patronales y el corrimiento que se produce de su participación cuando se apela al término proactividad. Esta competencia se construye invocando a una sensibilidad que opera bajo el sustento de la fantasía de la no existencia de una intimidación jerárquica. La lógica de la auto-motivación se activa a partir de sensaciones tales como “sentirse con pilas” o “ser ambicioso” y de la consumación de prácticas laborales que la sustentan (como alcanzar mínimas oportunidades de crecimiento, participar en las decisiones, etc.). Por lo que su eficiencia, si la tuviese, se produce al agilizar prácticas hegemónicas que generan formas de percibir y sentir. Estas últimas enmascaran la situación jerarquía y desplazan a través de un discurso aceptado las responsabilidades hacia la primera persona del trabajador. Esto provoca, como observamos en el apartado anterior, una lógica de re-significación del involucramiento laboral. Sin embargo las oposiciones “ocultas” se visibilizan a menudo, mostrando en forma de asedios y haciéndose cuerpo, la cara material de las condiciones del patrón de acumulación: la amenaza constante de la pauperización (“el peligro de quedarse afuera”). Por lo tanto, la construcción de la autonomía, el rodeo o la invención de las reglas, se hacen contra y con los trabajadores. Pertenecen a las relaciones sociales y son constitutivos de ellas, al igual que la reproducción de las reglas y la violencia simbólica que sustenta la dominación.

Se podría decir, a partir de estos relatos, que la exigencia motivacional de la proactividad se construye tanto a partir de la fantasía de ser parte y de moverse con libertad y de asumir una dignidad en el trabajo; como del fantasma y el temor de la denigración corporal que genera la precarización.

La segunda competencia que se analizará a partir de las representaciones de los seleccionadores es la “Buena Presencia”. Como ya se señaló, la misma remite al cuerpo imagen de los trabajadores. Entre las percepciones que elaboraron los agentes, se seleccionaron las siguientes:

Yo creo que existen variadísimas buenas presencias, sea una persona que tenga el pelo limpio, que no tenga ningún olor raro, que la ropa esté limpia y planchada, prolija, que pegue lo que tiene arriba con lo que tiene abajo y con los zapatos, que este un poco maquillado. Buena presencia puede ser esto más o menos exagerado (Gabriela, Psicóloga y Responsable de una Consultora de empresa de mandos medios y operativos. Entrevista realizada en septiembre del 2012).

Pero también la buena presencia tiene que ver con la subjetividad del que te va a contratar, si ve que estas buena ... pero también hay gente que va a la entrevista laboral y no se predispone, se queda callado, tímido ... y depende a que puesto, si te vas a presentar a promotora no puedes ir de jogging y zapatilla... pero la realidad

que el mercado discrimina muchísimo y hay que tratar de adecuarse lo más que se pueda (María José, Licenciada en Recursos Humanos y Consultora de la Oficina de empleo de la Municipalidad de Capital. Entrevista realizada en octubre del 2012).

Es como que el empleador cuando viene la persona, lo ve desorganizado, por ejemplo viene con la famosa capucha y por ahí la gente es muy prejuiciosa. Pasa que es un aspecto neurológico, mucho de lo que viste en la persona dentro de los primeros tres minutos, te deja marcado. Por eso cuando llegan las personas encapuchados y no miran a los ojos... eso es como que al empleador no le inspira confianza. No me miró a los ojos, algo está escondiendo (Luis, Licenciado en Recursos Humanos y Relacionador de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

La buena presencia requiere presentarte afeitado por una cuestión de respeto hacia el otro, con el pelo prolijo y con ropa acorde, ni de traje ni corbata. Yo les digo a los chicos que se pongan jeans, camisita y se bañen. No hace falta que vengan de smoking. Y orientarse al tipo de búsqueda laboral, si te presentas a un banco, bueno puede ser de traje, pero si te presentas para una metalúrgica, anda presentable, pero no de traje (Julieta, Licenciada en Recursos Humanos y Relacionadora de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Capital. Entrevista realizada en agosto del 2012).

En las apreciaciones de los entrevistados se puede observar el carácter ritualizado otorgado al mercado. En este espacio se reproducen como momento inicial una serie de procesos de clasificación por los cuales los trabajadores se incorporan como fuerza de trabajo. Así para participar como mercancía en el mundo formal hay que alcanzar una dosis de belleza estética socialmente adecuada al marco normativo y social del trabajo.

Las primeras impresiones en el proceso de evaluación (“los primeros tres minutos”) establecen el corte de inclusión o exclusión: en ese instante el cuerpo actuante será digno de participar satisfactoriamente del rito. Para ello deberá “adecuarse” o predisponerse a “la subjetividad de quien te va a contratar”. Esto significa que es el empleador quien promueve el orden expresivo, imprimiendo un carácter sagrado a las fachadas, aceptando a través de sus sentidos las presentaciones de los trabajadores, asumidos en forma de honra o deshonra (para algunos empleadores la presentación es “una cuestión de respeto hacia ellos”).

Asimismo, en los discursos de los entrevistados se puede observar los distintos materiales conductuales básicos que deben poseer las apariencias de los trabajadores para acceder a competir en el mundo del empleo. Cada una de estas partes tiende a institucionalizarse en función de expectativas estereotipadas que le dan origen, es decir, de acuerdo a la significación que asumen las tareas específicas y a la percepción de los empleadores que las exigen. Por este motivo hay “variadísimas

buenas presencia”, exigidas y reguladas – y “más o menos exageradas”- de acuerdo a estas condiciones.

De manera general se podría identificar una serie de apariencias y modales corporales primordiales que se exigen para los puestos operativos medios. Aquí se señala como elementos indispensables de este juego de valorizaciones a atributos asociados a la percepción de la imagen corporal observada por el sentido de la vista, tales como la vestimenta socialmente adecuada de los cuerpos, su limpieza y la “prolijidad” de la presentación; como también asumida por el olfato, tales como evitar olores raros o emanar olores adecuados (bañarse por ejemplo). Se puede observar así como la disputa por los sentidos se encuentra en el centro de la discusión estética y moral de la regulación, produciendo y evaluando cuerpos socialmente diferentes de acuerdo a las impresiones que se generan cuando se los observa y cuando se los huele ¹⁰⁵.

Por consiguiente, las correcciones de la postura no sólo tendrán que ver con el control emocional de los modales (reinvertir la timidez), sino además con la regulación del “cuerpo piel” (el olfato, la vista, el oído y los demás sentidos que median en las interacciones). El olor por ejemplo es un símbolo de estatus que representa en la presentación un signo de prestigio o de estigma que deja una buena o mala impresión. Así la buena presencia entre otras cosas es una forma de regular el olor corporal de los cuerpos: siguiendo este mandato algunos deberán des-odorizarse o re-odorizarse. De esta manera aquí se observa como los aromas corporales, tanto como las imágenes, dejan de ser simples sensaciones físicas para establecerse como evaluaciones simbólicas.

Por lo tanto la información transmitida por la expresión corporal asume una serie de elementos complejos que producen la aceptación. Sin embargo una de las formas más simple de evaluar la inclusión de los sujetos en el orden de la interacción es a través de los modos de “acreditar la cara”. Recordemos que para Goffman la cara no se encuentra ubicada en o sobre su cuerpo, sino es un símbolo difuso que hay en el fluir de los sucesos del encuentro. La inclusión estaría dada entonces por lograr la competencia de adquirir una “cara socialmente válida”. Así el desacreditado es aquel que no muestra la cara, que baja la mirada, que se oculta bajo una “capucha”. Mientras que el acreditado es quien mantiene su cabeza erguida y se presenta con

¹⁰⁵ Synnott comenta que con frecuencia el olfato es “pasado por alto”, debido a la hegemonía que posee la vista sobre los demás sentidos (Synnott, 2003:432).

una valía social digna de adquisición del trabajo en cuestión. La cara produce una reacción emocional inmediata, inspirando “confianza o amenaza”, lo que repercute en la valorización estética de la presencia. Así se produce otra división, entre cuerpos rígidos, seriados, desfigurados, sin ojos, es decir sin la capacidad de “poner la cara”; y otros competentes en el manejo corporal de la cara y en la adecuación gestual a las expectativas del orden expresivo del proceso de selección. Aprender el código de encubrirse, de mirar a los ojos y no tener el temor de perder la cara es otra condición para adquirir el status de competir en el mundo del trabajo.

Como último comentario, se aprecia en los relatos de las entrevistas la organización territorial de los cuerpos en situación de trabajo y su relación con la clasificación que produce la buena presencia. Se puede visualizar a partir de las expresiones de los agentes -al igual que se hizo a partir de los datos del registro de clasificados- cómo los empleadores ordenan a los cuerpos distribuyéndolos en regiones escénicas diferentes y bajo exposiciones expresivas disímiles (como se observa al comparar la exigencia de las ocupaciones relacionadas con la metalúrgica y la del banco, por ejemplo). Por lo tanto, la diferenciación entre regiones anteriores y posteriores en modo alguno coincide con la reproducción de una división de cercamiento (encubrimiento, ocultación) y exposición (revelación, divulgación) de aspectos del propio cuerpo que ya se encuentran valorizados y desvalorizados bajo las lógicas del campo social. Ambos ejes de regionalización, penetrados por las reglas taxonómicas de clasificación ajustadas a la segregación social, intervienen en una trama de relaciones de regulación que promueven una configuración y la distribución específica de capitales corporales y los modos sociales de valorización que discriminan y desprecian a los cuerpos expuestos en el campo laboral (es por eso que tienen que percibir que “estas buena” dice una licenciada).

La última competencia que se analizara es la denominada comúnmente como “interacción y buen trato social”. Al respecto se escogieron tres relatos de los seleccionadores:

Para los trabajos de niñera lo importante es que les encanten los niños, porque se busca una persona que se encargue de los niños, que los cuide, que esté atento a ellos. Por ahí viene alguien con 18 años que esta todo el día con el celular y no le presta atención, quizás esa no sea la trabajadora adecuada (María José, Licenciada en Recursos Humanos y Consultora de la Oficina de Empleo de la Municipalidad de Mendoza. Entrevista realizada en octubre del 2012).

En los trabajos de servicio es universal que vos tengas tolerancia a las diferencias, saber escuchar. Porque ninguno te va a decir yo tengo mala onda, yo me peleo con el primero que viene, a mí si un cliente me rompe mucho las pelotas me lo

saco de encima, no te va decir eso. Y comunicarse es fundamental, porque hoy la gente en general a cualquier trabajo llega cansada, tensionada, con problemas y la salud mental de la población es bastante crítica, entonces alguien que está en la recepción o en la cara visible de un negocio tiene que tener muy buena onda para bancarse las agresiones (Alejandra, Psicóloga, Profesora Universitaria y Responsable de una Consultora de empresa. Entrevista realizada en agosto del 2012).

Las habilidades de buen trato se miden en una entrevista, porque la persona que está buscando trabajo está en una evaluación y está súper-expuesta, entonces vemos como se desenvuelve en una situación de presión. Hay algunos que tienden a estar tranquilos, pero hubo gente que nos ha contestado mal, que se ha puesto agresiva, o gente que no sabe hablar. Por eso es importante saber desenvolverse, ser complaciente, persuadir, ponerse en el lugar del otro (Gabriela, Psicóloga y Responsable de una Consultora de empresa de mandos medios y operativos. Entrevista realizada en septiembre del 2012).

En la descripción que realizan los protagonistas sobre esta competencia, se pone de manifiesto la forma en que un territorio natural-humano como es el cuerpo se va reduciendo cada vez más hacia el ámbito de producción capitalista y en este sentido, las emociones no constituyen la excepción.

Precisamente, es interesante remarcar el contenido de las capacidades afectivas que son exigidas como validación en el mercado laboral. Para ello, se puede tomar como ejemplo la demanda sobre “el trato o el cuidado del bebe”. Se puede vislumbrar en esta capacidad, la fijación de una serie de energías materiales (orgánicas-cognitivas), como inmateriales (emocionales e inclusive morales). La tarea del cuidado implica diversos niveles de ejecución en forma simultánea: gastos físicos-orgánicos (usados para limpieza o la elaboración de alimentos); asunción de una intervención moral (disciplinar al bebe por ejemplo) y fundamentalmente, los considerados afectivos o emotivos (preocupación y amor hacia el sujeto). Todo estos saberes quedan incluidos en el mismo acto de “cuidar y atender” al bebe¹⁰⁶.

Pero lo novedoso en esta competencia es que trae aparejado una noción de servicio o de trato social confeccionada bajo una relación interactiva de intercambios, la cual contribuye a la elaboración, circulación y consumo de un bien o una situación. El éxito de relación depende por lo tanto de la conexión que se establezca entre dos sujetos el consumidor-cliente y el trabajador. Precisamente, la mediación del cliente viene a transformar la situación de presión de la producción, cuestión que se puede observar en todas las apreciaciones de los entrevistados (se visualizan ahora demandas concretas algo novedosas como “bancarse las agresiones”, “o ser la cara visible del

¹⁰⁶ La noción de cuidados se enriquece enormemente desde un enfoque que contempla las cuestiones afectivas y morales al mismo tiempo que las materiales (Martin Palomo, 2008:29).

negocio”, “amar al sujeto”, entre otras). Por consiguiente podría decirse que la inferencia del cliente afecta el dominio de la emociones en el trabajo bajo dos direcciones: en la primera, demanda prácticas que movilizan su “comprensión” (elaboradas tensionadamente a partir de los sentidos, percepciones y sentimientos); y la segunda, provoca un estado de defensa ante los posibles roces que provoca la potencial situación conflictual con este agente. Para responder a estas demandas el sujeto debe desarrollar, parafraseando a Hochschild, una actuación profunda en el trabajo.

Y para lograr esta actuación, el trabajador competente debe asumir destrezas propias de un atleta cognitivo-emotivo. Estas se puede resumir y simplificar en tres aspectos: en la capacidad de inducir y suprimir emociones; en la habilidad de movilizar sentidos a fin de lograr sensaciones de gratitud; y en la elaboración de una sensibilidad que sirva para confrontar el posible agotamiento físico, cognitivo y emocional que produce la actividad.

La posibilidad de desarrollar disposiciones de suprimir e inducir estados de ánimo no está desvinculada con el carácter actual de los mecanismos de soportabilidad que se estructuran alrededor de prácticas hechas cuerpo. La repetición en el intento de manejo de las emociones y de la experiencia del sufrimiento, provoca estados de acostumbamiento y corrimientos de antagonistas. El binomio de emociones-sensaciones “tranquilidad y agresividad” ayuda a explicitar este punto. Así para los trabajos que requieren este tipo de interacción, la tranquilidad aparece como una virtud y por lo tanto es usada como una forma adecuada de soportar presiones. Mientras que la agresividad es una amenaza corporal que desactiva el proceso histórico de “domesticación de las pasiones” que sostienen los mecanismos de soportabilidad. Controlar la tranquilidad y evitar la agresividad (“tener buena onda para bancarse las agresiones”), se muestra como una demanda situacional necesaria que produce efectos difícilmente eludibles en la conformación de las tramas de sensibilidades para el trabajo.

El segundo componente observado a partir de la entrevista es la movilización de los sentidos. El cliente impone la necesidad de utilizarlos para rápidamente relacionar e identificar el carácter del interlocutor y usar, por consiguiente, su pericia técnica y su estado afectivo para establecer una comunicación adecuada. Así para “caerle bien al cliente” o “complacerle y ser persuasivo”, hay que saber escucharlo, oírlo, observarlo, “ponerse en el lugar del otro”. Por lo que las consecuencias de esta competencia también se vuelcan en el cuerpo piel de los trabajadores.

La última consideración es el desgaste energético que produce este tipo de exigencias y la capacidad de soportarlo. Justamente en la confrontación con la disposición y disponibilidad de capacidades cognitivas, sensoriales y afectivas, el cuerpo pierde relacionalmente grados de autonomía. Y en su desgaste se observa los límites de la perdurabilidad de sus energías. Para evitar la fatiga y al vértigo causado por estas exigencias descritas por los entrevistados, como establecía Hochschild (1983), el sujeto puede desvincularse elaborando al menos dos tipos de sensibilidad: una ficticia propia de la actuación y la otra desgastada. Esto provocaría dos tipos de cuerpos: el parado que no ha logrado afianzarse como un atleta afectivo y el que se fundamenta en la despersonificación. Sin embargo bajos riesgos diferentes, ambos se exponen al sufrimiento, tanto uno como otro, experimentan tarde o temprano, un aumento del malestar, acompañada de la tolerancia que regula el tránsito de esta tribulación. Así la soportabilidad en el trabajo, bajo el régimen de acumulación flexible, aparece como el reverso cómplice que indica cómo los cuerpos pierden sus energías sensitivas a partir una exposición cada vez más continua a diferentes modos precarizantes de soportabilidad.

Por lo tanto, observar las demandas sobre sensibilidades que se crean a partir de las consecuencias de las competencias en las sensaciones tales como la tranquilidad, la ambición o la confianza, entre otras, es importante para analizar la batalla por expropiación de las energías para el trabajo que propone los mecanismos ideológicos de la economía política del capital.

Consideraciones finales del capítulo: Competencias, Cuerpos y Emociones

Se observó a lo largo del capítulo la presencia del sistema por competencia laboral como una propuesta usada por el marco normativo para orientar, evaluar y designar saberes y con ello regular los cuerpos para el trabajo. La competencia aparece como un concepto relacional que se construye al exponerse en situación de trabajo frente a los otros (empleadores y clientes) en el orden de la interacción. A su vez compromete el cumulo de capacidades relacionadas al cuerpo: músculos, cerebro, órganos sensitivos y emociones.

Su implementación por lo tanto queda ajustada al estado del régimen de sensibilidad social que se materializa exigencia -prácticas de trabajo- que normalizan formas de expresión, de sentir e inclusive de soportar. Sus exigencias acreditan y desacreditan al sujeto de acuerdo a la presión sobre el tiempo y los movimientos en el trabajo; la

estética corporal; las capacidades sensoriales; y las tramas emocionales que se van conformando a partir de las experiencias en y fuera del trabajo.

Al mismo tiempo aparece como un régimen que va excediendo su territorialidad hilvanándose en una trama compleja que se expresa en los distintos niveles de la formación social. Observamos en este capítulo como estas exigencias complejas se van afianzando en las ocupaciones medias del mercado de trabajo. Por lo que trata también de organizar la competencia entre los trabajadores que permanecen no sólo en los centros productivos de punta: sino también en la periferia de los procesos de producción de bienes y servicios. Sin embargo para expandirse necesita implementar sus dispositivos pedagógicos en los distintos procesos formativos del campo social. Analizaremos sobre este punto en los próximos capítulos.

Capítulo 3: La pedagogía en competencias. Aproximación al circuito de la re-escolarización de jóvenes

Presentación del capítulo

En general, cuando se habla de educación y trabajo, se abre un abanico de temáticas entre las cuales podemos mencionar: capacitación para el trabajo, formación en el trabajo, inserción ocupacional de egresados, definiciones de los perfiles educativos de los estudiantes, el carácter propedéutico del nivel medio respecto a los estudios superiores, entre otros. En este capítulo abordaremos otra cuestión: el carácter de las políticas de re-escolarización secundaria, su vinculación con la propuesta pedagógica de las competencias laborales y su alejamiento y acercamiento con las exigencias del mundo del trabajo.

Para alcanzar dicho objetivo se comenzará con una breve exposición sobre el carácter y los objetivos que adquirió la política de escolarización en la Argentina a comienzo de este siglo. Como segunda medida se discutirá la incidencia del sistema por competencias en la formulación de una pedagogía educativa basada en el desarrollo y la asimilación de “aprendizajes significativos”. Ya en la tercera parte del capítulo se describirá el carácter particular que asumen los Centros de Capacitación para el trabajo, instituciones que alojan a jóvenes re-escolarizados. Por último se analizará la incidencia operativa de la pedagogía por competencias en las prácticas de los formadores como en las percepciones de los alumnos de estos centros.

3.1 Políticas de escolarización en la Argentina

Una de las marcas distintivas de capitalismo en el siglo XX ha sido el predominio de la institución escolar como forma de instrucción hegemónica. La política de escolarización fue desarrollada al calor de una serie de disputas pedagógicas que incluyó la intervención de conflictos y alianzas de intereses y grupos sociales establecidos (Pineau, 2008). El campo pedagógico, como se observó en el capítulo primero, no estuvo exento de contradicciones, tanto internas, entre los consensos instaurados a partir del modelo hegemónico dominante; como externas, ante las contiendas generadas por las alternativas políticas emergentes.

Así pues, la complejidad de cada modelo educativo dominante argentino y su impronta sobre los cuerpos y las emociones albergó en su seno una serie de mecanismos reproductivos y de resistencia a las condiciones sociales. Entre las contradicciones, se puede mencionar, como ejemplo, el enfrentamiento entre las políticas normalizadoras

corporales con las propuestas educativas elitistas sostenidas por la oligarquía terrateniente o con la ideología conservadora de otros grupos como la Iglesia Católica (Puiggrós, 1996a). De ahí que el modelo tradicional de instrucción pública común y obligatoria desde su comienzo se proclamó triunfante, pero debió lidiar su supremacía frente al poder y las creencias de otros discursos. Se observa a lo largo de la historia las disputas surgida por proclamar parte de la función educativa a la formación para la ciudadanía o por sostener una presencia fuerte de un Estado que garantizara la incorporación paulatina de sectores sociales relegados.

Aún así, el modelo tradicional fue interpelado por una serie de mandatos propios de la reproducción capitalista. En primer lugar la escuela, fue parte de un engranaje que impartió una violencia simbólica que enseñó una realidad y una historia inmodificable, naturalizable y “hecha cuerpo” en sus aspectos sustantivos. Al mismo tiempo provocó una dinámica de desigualdad que propagó –según cada período histórico- una distribución desigual de saberes de acuerdo a las jerarquías sociales constituidas. Asimismo, la imposición de un modo autoritario fue otro de los caracteres que adquirió logrando como objetivo una efectiva cultura que produjo en diversos grados cuerpos dóciles y obedientes¹⁰⁷ (Imen, 2008).

En este marco, la escolarización secundaria osciló entre dos procesos contrapuestos: la incorporación de nuevos sectores sociales a los procesos educativos y la reproducción de mecanismos informales destinados a diferenciar a las poblaciones. La expansión de la escolarización fue el resultado, por un lado, de la aceptación del mandato de la obligatoriedad escolar y por otro, de la promoción de una oferta educativa diferenciada por niveles de selectividad en el ingreso y la permanencia (Miranda, 2006).

Con los años, el crecimiento de la matriz escolar de nivel primario y medio se tradujo en la incorporación progresiva a los estudios de jóvenes de hogares de sectores vulnerables (Filmus et. al., 2001)¹⁰⁸. Esta consolidación se asoció a la capacidad de la

¹⁰⁷ Para que esto efectivamente ocurra, los trabajadores de la educación debieron suscribir a una práctica enajenada y ordenada para esos fines (Imen, 2008). Sin embargo, se encuentran en la historiografía registros de experiencias educativas de orientación emancipadoras. Los docentes en innumerables ocasiones pudieron escoger el camino de la implementación de discursos y acciones que concibieran éticas contestatarias. Cabe mencionar que estas praxis no son una mera hipótesis de posibilidad, sino que efectivamente ocurrieron (y se ensayan hoy mismo) en distintos momentos y geografías nacionales.

¹⁰⁸ Argentina logró un crecimiento en la escolarización de su población. Aquí se extendió tempranamente la escolaridad primaria (hacia fines del siglo XIX e inicios del siglo XX) y durante la segunda década del siglo XX se amplió progresivamente el acceso al nivel escolar medio. Según los datos de la SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias educativas en América Latina), el porcentaje de la población

escuela de formatear las habilidades corporales necesarias para garantizar la permanencia en el mundo del trabajo. Sin embargo, desde los '70, varios autores comenzaron a denunciar que dicha incorporación se desarrollaba bajo circuitos diferenciados que reproducían las distinciones entre los sectores sociales (Puiggrós 2003, Braslavsky, 1985). El planteamiento de la pedagogía crítica del momento revelaba que no alcanzaba con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula; también era necesario interrogarse sobre qué sucedía en las relaciones pedagógicas que se establecían en su interior. Así a finales de los '80 ya se vislumbraban ciertas diferencias en la distribución de las oportunidades que se daban entre escuelas de mejor y de peor calidad, entre modalidades de enseñanza y entre las propias disposiciones y expectativas de los sujetos (Dussel, 2009).

En vez de desterrarse, el panorama de desigualdad se agudizó en los años noventa. En este período se observaron cambios profundos en el escenario social y económico y en las políticas públicas educativas. Un hito importante fueron las transformaciones que produjeron las reformas educativas, básicamente articuladas en torno una serie de instrumentos legales (la Ley de Transferencias de 1992, la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995). A partir de esta década se generaron cambios en el funcionamiento organizacional y pedagógico de la escuela, configurando una nueva cartografía de la educación, diferente a la conocida a largo del siglo XX (Carranza, 2003; Tiramonti, 2011; Dussel, 2009; Imen, 2008).

Carranza (2003) sintetiza las modificaciones introducidas por la política pública nacional a partir de tres ejes: cambios organizacionales, curriculares y de estrategias políticas. Con respecto al primero, gracias a la presencia de los argumentos del capital humano, se embistió contra la concepción de un gran sistema escolar por considerarlo centralista, burocrático e ineficiente, a la vez que se lo criticó por su falta de calidad y por sus estructuras de gastos costosas. De esta forma, el ataque de las “estrategias desacreditadoras neoliberales”¹⁰⁹, justificaron una serie de medidas que reformularon

entre 14 y 17 años que posee estudios primarios completos creció en cincuenta años, de 79,9% en 1955 al 97% en 2005. Mientras que el porcentaje de la franja entre 19 y 22 años con secundaria completa aumentó en el mismo período de 24,5% al 63,5% (SITEAL, 2012:5).

¹⁰⁹ El neoliberalismo aplicado al campo educativo asume algunos de los postulados de la teoría del capital humano. La educación es un valor que produce capitales y hay que entenderla como una inversión (ver capítulo 1, apartado 1.5). Desde esta mirada, el objetivo educativo es ofrecer un servicio al menor costo posible (reducir gastos en infraestructuras y recursos) y formar conocimientos que repercutan en el desarrollo de las actividades económicas. En esta dirección se imputó a la escuela pública de no generar “habilidades productivas”, de seguir métodos inadecuados, de ser ineficiente en su gestión institucional, de poseer altas tasas de fracaso escolar, entre otras acusaciones (Capocasale Bruno, 2000).

el aparato educativo nacional. Se promovieron cambios concernientes a aspectos administrativos (se descentralizó la educación y se transfirió a las provincias los establecimientos educativos pertenecientes anteriormente al gobierno nacional), se propulsaron mutaciones en los modos de gestión institucional y la implementación de nuevas propuestas curriculares. El resultado fue un debilitamiento institucional de la mayoría de los segmentos educativos públicos (Puiggrós, 1996b)¹¹⁰.

La federalización en la que se fundó el traspaso no se cumplió en todos sus aspectos. El gobierno nacional conservó su poder para determinar los principios generales de las políticas educativas, lo que resultó más claro con la sanción de la Ley Federal. Con ella, el Estado Nacional se hizo responsable de la definición de los contenidos básicos comunes obligatorios para todas las jurisdicciones. A partir de allí se promovió una política de acción orientadora pautada para todo el territorio, impregnada, como se señalará en adelante, de una lógica economicista e instrumental emparentada con los postulados del capital humano (Romagnoli y Barreda, 2010; Imen, 2008).

Esto implicó la adopción al campo pedagógico de teorías y técnicas propias de las doctrinas empresariales del mundo corporativo. La concepción de la educación quedó correspondida a una formación cuyo resultado debería generar en los alumnos rentabilidad -individual y social-, junto con altas tasas de retorno, que variarían según los niveles educativos (Torres, 2001). Así se promovió en el campo, entre otros paradigmas empresariales, el de la “calidad educativa”, que aún continúa vigente y se constituye como parte del discurso oficial¹¹¹ (Gentili, 1994; Imen, 2008). Estos cambios no sólo quedaron relacionados con las políticas de privatización y desregulación del régimen de acumulación, sino además con una preocupación más específica y cada vez más latente en el escenario político: la necesidad de fortalecer y establecer

¹¹⁰ Las transferencias de instituciones educativas a las provincias en la Argentina no comenzaron con las políticas implementadas por los gobiernos democráticos. Ya durante la última dictadura militar se realizó un traspaso compulsivo de las instituciones correspondientes a la educación básica dependientes de Nación, a las provincias, sin acompañar esta acción de un incremento de recursos para hacer frente a los gastos que esto ocasionaba (Puiggrós, 1996b; Imen, 2008).

¹¹¹ El uso de términos “calidad” es un síntoma que delata la colonización de las reglas y los sentidos empresariales corporativos en el campo de la educación. El concepto pretende optimizar los resultados del “proceso productivo educativo” como lo hacen los “círculos de control de calidad”. La calidad es evaluada, medida y cuantificada según los criterios del mundo de los negocios. Desde la década de los 90’ es común observar políticas que comparan “calidades” educativas entre los alumnos y las distintas escuelas, resaltando la excelencia de algunos en detrimento de otros (Puiggrós, 1996b).

vínculos entre la educación formal y las necesidades del sector productivo empresarial¹¹².

Junto con este acercamiento entre la educación y el trabajo, se liberalizó el mercado escolar mediante un esquema de subsidios del Estado hacia las escuelas privadas. A partir de esta subvención aumentó el número de establecimientos escolares privados y se fragmentaron los procesos de selección de alumnos y acreditación de conocimientos (Carranza, 2003; Miranda, 2006; Tiramonti, 2009). Si bien la escuela pública contiene aún la mayoría de la población, cada vez más sectores, incluyendo las empobrecidas clases medias, anhelaron insertar a sus hijos en el sistema privado por considerar que posee un mejor nivel educativo. El resultado ha sido una “mercantilización de la educación” y una polarización entre escuelas privadas con “formación de distinción” y escuelas públicas instaladas en la precariedad financiera, pedagógica y cognitiva (Imen, 2008; Tiramonti, 2010).

A estos cambios educativos, se sumó la inestabilidad en el mundo del trabajo argumentado anteriormente, donde una población masiva de jóvenes no logró insertarse con facilidad en el mercado regional (Salvia y Pla, 2008)¹¹³. En este marco, aquellos jóvenes que no lograron concluir sus estudios secundarios, pasaron a formar parte, por momentos de una masa población marginal alejada de los ámbitos formales del mercado, sin expectativas laborales a corto y largo plazo.

En este escenario, la educación se convirtió en un refugio (Miranda, 2006; Romagnoli y Barreda, 2010; Filmus et. al., 2001), de manera tal que la escolarización se fue renovando pero manteniéndose aún como uno de los principales mecanismos disponibles para la contención social de la población juvenil excedente (Tiramonti, 2009). Esta tendencia se consolida con la implementación del mandato gubernamental de la obligatoriedad escolar. La nueva Ley de Educación Nacional (N° 26.206) promulgada en la Argentina en el 2006 promueve en su artículo 46 la “educación a lo largo de toda la vida” y llama a las instituciones escolares a garantizar la obligatoriedad secundaria. Este compromiso comenzó a interpelar el carácter de la

¹¹² Diversos documentos redactados por organismos internacionales durante la década del '90, como por ejemplo los de la CEPAL (Comisión Económica para América latina y el Caribe), diagnosticaron que el problema de la educación formal era sus escasos vínculos con las necesidades del sector productivo empresarial, por lo que había que reformular los contenidos priorizando aquellas capacidades indispensables para la competitividad internacional. Entre las medidas que resuelven los problemas educativos la CEPAL mencionaba: “*modernización de administración educativa y del personal docente, mayor énfasis de la educación informal y privilegio en el aprendizaje*” (CEPAL, 1992:157).

¹¹³ Ampliaremos sobre este punto en el capítulo 4.

política pública educativa afectando tanto la disponibilidad de recursos -necesarios para ampliar la oferta-, como los procesos internos de cada institución escolar. Así se solicitaron innovaciones en el papel de los actores involucrados y en las propuestas pedagógicas, a fin de concebir a estas últimas como estrategias educativas inclusivas para sectores escasamente emparentados con la cultura escolar. De esta manera la escuela, aunque desbordada por sus demandas, siguió conservando su poder disciplinar y regulatorio, tanto para orientar las disposiciones corporales, como para ajustar la institucionalización de las diversas poblaciones al aparato productivo.

Como resultado de este proceso comienzan a emerger nuevas formas de confrontar los problemas sociales desde la educación. Aparece un sector golpeado por la crisis, con ingresos tardíos, atraso escolar y horizontes precarios de integración¹¹⁴. Estos son incorporados a circuitos educativos segregados que toman formas diferentes a las que se conocían anteriormente (Tiramonti, 2011; Dussel, 2009). Ya no se trata de incorporar a todos en una única medida, sino de identificar primero las particularidades y saberes de los desafiliados, para luego compensar las consecuencias desiguales que producen sus déficits en la inserción económica y social. Una re-ocupación en torno a la idea de maximización y regulación de la vida, tanto para “gestionar”¹¹⁵ los riesgos, como para modular las capacidades de los rezagados. Aparece por lo tanto una concepción pedagógica que deja de estar tensionada por las pretensiones transformadoras y direcciona su accionar a favor de disminuir las amenazas sociales y económicas que producen aquellos excluidos que no tienen un anclaje institucional (Tiramonti, 2009). Los problemas de gubernamentalidad serán asumidos ahora como problemas de la pedagogía (Grinberg, 2011).

3.2 La pedagogía de las competencias

En el contexto descrito, se reconoce que la población total es un sujeto que debe ser educado, pero ya no se insiste en una educación igualitaria, sino en responder a necesidades propias de los grupos que requieren atención específica: los niños y los

¹¹⁴ El incremento en la escolarización se desarrolló junto al crecimiento de la tasa de sobre-edad secundaria y de los indicadores de repitencia y abandono escolar, con diferencias amplias según niveles de ingresos. Para el caso de la tasa de extra-edad, según los datos de la SITEAL, el porcentaje creció de manera exponencial de 19,84% en el 2005 a 31,15% en el 2011 (tanto entre el grupo etario de 15 a 17 años que alcanzó un porcentaje de 33,27%, como entre el sector de 18 a 24 años que obtuvo un porcentaje del 89,78%). Además, la tasa de abandono escolar para los últimos años del secundario (el polimodal) mostraba ya en el 2006 un porcentaje preocupante de casi el 20% (SITEAL, 2012).

¹¹⁵ La noción de “gestión” que nació como cuestión de la administración empresarial, franqueó sus límites, en cuanto ámbito de uso. La excelencia, la calidad total, la planificación por proyectos, constituyen uno de los tantos aspectos abarcados por la episteme de la concepción de “gestión” (Grinberg, 2007).

jóvenes con extra-edad escolar, los desempleados, los trabajadores de las pequeñas empresas, los trabajadores informales, los adultos mayores, las mujeres, entre otros (De Ibarrola, 2008). Es decir, la prioridad de la gestión gubernamental es regular a las poblaciones que se presentan como marginales, que corren el riesgo o se encuentran en condición de expulsión del sistema institucional escolar o laboral.

La política pública escolar de la masificación y del cuidado selectivo desarrollada fuertemente a partir de los ´90, no ha generado la tan ponderada promesa de movilidad social. La crisis producida por el patrón de acumulación, sumada a la decadencia de los discursos hegemónicos del modelo conductista normativo, sirvieron de pretexto para argumentar la necesidad de un cambio. Apareció entonces una propuesta educativa que presenta un “giro estratégico” en la forma de asumir la pedagogía (Martínez Boom, 2003), cuya posición implica modificaciones en el campo escolar y en el papel de los sujetos intervinientes (Estado, formadores y alumnos). El nuevo proyecto suscita en todos los niveles del sistema una renovación curricular hacia la organización del aprendizaje conforme al enfoque de las competencias (Ibarrola, 2008). Martínez Boom (2003; 2004) llamará a este nuevo modelo “el paradigma de la escuela competitiva” (en contraposición a la escuela expansiva), mientras que otros autores lo denominaran como la “educación basada por competencias”¹¹⁶ (De Ibarrola, 2008; Gallart y Jacinto, 1995; Ropé, 2003; Salva, 2010; Matilla, 2010; Fernández, 2005; Monclús y Vera, 2008; Roegiers, 2012; Gutiérrez, 2010; Aguerro, 2008; Bisquerra y Pérez, 2007).

La consolidación de esta línea educativa posee diversos antecedentes como agencias que dinamizaron sus principios y sentidos empresariales (Figari, 2009). En este caso, la principal agencia fue la Unesco, que ya en la década de los ´70, con el Informe Faure, presentaba y propagaba a nivel gubernamental las teorías de la psicología constructivista en la educación¹¹⁷. Este informe cuestiona la concepción del alumno como un sujeto pasivo de recepción de conocimientos y del profesor como

¹¹⁶ El paralelismo de esta pedagogía con la lógica del sistema por competencias laborales da sentido a este cambio en el ámbito educativo (Ropé, 2003). No obstante, es preciso aclarar que el concepto de competencias en la educación ha tenido interpretaciones múltiples y complementarias, por lo que hay que comprenderlo simplemente como un “enfoque que busca el desarrollo de competencias” (Roegiers, 2012).

¹¹⁷ La teoría y la práctica educativa en los últimos años se han visto inundadas de diferentes perspectivas constructivistas (Merchán, 2003). Esta última concepción se describe a partir de un planteo argumentativo basado en la idea de que todo conocimiento es un producto de nuestros propios actos cognitivos y sensitivos. No podemos tener un conocimiento sin mediación de ninguna realidad externa u objetiva. Construimos nuestra comprensión por medio de nuestras experiencias y sensaciones, lo que influye en nuestro lente cognitivo (Vera García, 2013).

administrador de la instrucción (Fernández, 2005). Fortaleciendo esta mirada, el organismo internacional, en marzo de 1990, presentó un documento en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia), en donde propone el concepto de necesidades básicas de aprendizaje como eje ordenador de los saberes educativos. Las necesidades básicas se refieren a las herramientas esenciales para el aprendizaje (la lectura, la escritura, la expresión, el cálculo y la solución de problemas) y a los contenidos básicos del mismo (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos “*puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, trabajar con dignidad y fundamentalmente continuar aprendiendo*” (Unesco, 1990:7). Esta declaración tendrá pronto su correlato con otro documento revelador denominado “La educación encierra un tesoro”, elaborado por Delors (1994). Este autor recoge los argumentos institucionales y precisa los pilares educativos normativos que deberán asumir las políticas públicas bajo cuatro sentencias: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” (Delors, 1994). A partir de estas premisas, la Unesco propone colocar el acento no tanto en el educar, sino en el aprender y convierte al estudiante en sujeto activo de su propio desarrollo, que debe aprender a razonar, trabajar, convivir, emprender, incluso a sobrevivir. En otras palabras, asumir la habilidad de “aprender a aprender” (Martínez Boom, 2004; Fernández, 2005)

El nuevo modelo propone una construcción del aprendizaje mediante intercambios sociales en la interacción permanente con los objetos de conocimiento. Enfatiza la necesidad de trabajar sobre la “capacidad de ser competente” del aprendiz, es decir, bajo una actuación estratégica de adquisición de conocimiento. En esta perspectiva el individuo escolarizado es representado como un sujeto que posee experiencias, saberes previos, intereses, percepciones y emociones y a través de su particular interacción “reflexiva” con su entorno genera nuevos saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales. En otras palabras, la nueva orientación educativa reivindica el proceso de elaboración de significado que el alumno produce a partir de su experiencia con el mundo externo. Esto provoca la constitución de un capital corporal que potencia o limita la capacidad de movilizarse o realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas y especialmente laborales y productivas) (Fernández, 2005, Bisquerra y Pérez, 2007; Zalba, 2010; Matilla, 2010; Gutiérrez, 2010; Andrade, 2008).

El enfoque de la pedagogía por competencias funda sus argumentos en la crítica a la educación tradicional, al considerar que el motivo del fracaso escolar se produce tanto

por el desfase entre los contenidos performativos del mundo del trabajo y la oferta educativa¹¹⁸ como debido a las condiciones de aprendizaje que proponen los sujetos intervinientes (Martínez Boom 2004; Fernández, 2005; Monclús y Vera, 2008; Gutiérrez, 2010). Para promover la unión entre la formación y las demandas del contexto social y productivo se propone la introducción de la planificación por competencias en todos los componentes curriculares (Gutiérrez, 2010; Zalba, 2010), de allí que sugiere diseñar los contenidos en función de perfiles profesionales y desempeños reales demandados por las empresas y el mercado de trabajo (inversamente a los esquemas convencionales en donde los contenidos preceden a los desempeños)¹¹⁹.

Para habilitar a los individuos en la obtención de aprendizajes, el enfoque apuesta a la producción de un proceso de desarrollo y asimilación de “aprendizajes significativos”. La educación basada en competencias propone que los alumnos activen procesos cognitivos, vinculando conocimientos con sus experiencias vitales. Sin embargo la significatividad de los contenidos depende de la organización, formalización y secuencialización de la transmisión de saberes. Son pues los criterios lógico-formales y psicológicos los que en última instancia definen la significatividad de los saberes. Es por eso que se insiste en la adquisición de destrezas cognitivas y de estrategias de razonamiento (el “saber aprender”) en detrimento de la adquisición de los contenidos conceptuales. El “qué enseñar” se ve desplazado por el “cómo enseñar”, otorgando una primacía a las estructuras mentales abstractas y racionales de los individuos, en detrimento a una formación de subjetividades espontáneas y críticas sobre las realidades históricas y sociales en las que se insertan (Hernández, 2003).

En este sentido, el alcance de la propuesta educativa sobre sujetos reflexivos, activos y competentes, puede ser comparada con la concepción disímil de formar sujetos “epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997). Para Paulo Freire es preciso diferenciar entre la construcción de una curiosidad crítica y una curiosidad ingenua. Esta última produce un saber originado en la pura experiencia, asociado al sentido común. En cambio, la crítica es el resultado de procedimientos metódicamente rigurosos, que no

¹¹⁸ Los teóricos del enfoque de la educación por competencias proponen redefinir la orientación y el contenido de los programas de formación, debido a que los mismos aparecen diagnosticados como obsoletos o ineficientes para responder a las flexibles “demandas del mercado de trabajo” (De Ibarrola, 2008; Gutiérrez, 2010; Ropé, 2003).

¹¹⁹ Los enfoques por competencias proponen una mayor participación de los sectores productivos en los niveles de gestión escolar. Además promulga una formación vinculada a las prácticas dentro de las empresas, supervisadas conjuntamente por empresarios y maestros (De Ibarrola, 2008; Mantilla, 2010).

sólo producen una ruptura en las formas de pensar, sino que está orientada por utopías, prácticas de autonomía y en el encuentro con la concientización política.

Además en Freire, la apelación a la problematización (o a la significación) está dirigida tanto a los alumnos como también al docente. Ambos deben esforzarse, ser inquietos e indagadores para construir un conocimiento crítico frente a sus obstáculos y realidades. Para el autor brasilero, el maestro en vez de mediar a través de prescripciones técnicas secuenciales, tal como propone la pedagogía de las competencias, debe confrontar las desigualdades persistentes que provocan los mecanismos de dominación políticos y económicos¹²⁰. Justamente, la astucia de los componentes ideológicos de este lenguaje es que ubican en las percepciones, sensaciones y discursos individuales las razones de la desigualdad. Los argumentos des-anclan las relaciones situadas de la totalidad, lo que termina culpabilizando a los sujetos y aminorando sus posibilidades de transformación. Para Freire, en cambio, la pedagogía que promueva la reflexividad debe desnaturalizar el orden de las cosas, cambiarlas y no ser un vehículo para la adaptación mental a las contradicciones propias de la perversidad sistémica o de la reproducción de la fatalidad ideológica (Freire, 1997)¹²¹.

Al contrastar ambas pedagogías, es posible observar cómo el enfoque para el desarrollo de las competencias apuesta a una formación establecida sobre el carácter y las conductas particulares, fortaleciendo la adquisición de capacidades individuales en detrimento de la construcción de saberes colectivos. En este sentido, se acentúan las similitudes entre la posición asumida por la educación basada en competencias y los presupuestos promovidos por la teoría del capital humano. Ambas perspectivas no sólo consideran a la enseñanza como formadora de un abanico de habilidades y conocimientos útiles para el desarrollo de determinadas actividades económicas, sino que admiten que no todos los individuos están y estarán dotados por igual en cuanto a sus competencias. Por lo que, tanto para una como para otra perspectiva, los aprendizajes quedan limitados en función de su posible correspondencia con el

¹²⁰ “*Problematizar no es sloganizar, sino ejercer un análisis crítico sobre la realidad*” (Freire, 1996:166).

¹²¹ Sobre el orden deshumanizante, Freire dice: “*Los ofendidos que no ubican la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en que viven, sino en su propia incompetencia. Mientras se sientan así, piensen así y actúen así, reforzarán el poder del sistema*” (Freire, 1997:26).

contexto productivo y las características de las poblaciones a las que se dirigen (Monclús y Vera, 2008)¹²².

En el caso del enfoque por competencias la instrucción es personalizada y se reconoce que los sujetos aprenden bajo diferentes ritmos y estadios de enseñanzas. Por lo que una competencia es concebida como un espiral de complejidad creciente que varía según la etapa evolutiva en que se encuentra el sujeto y según su capacidad de demostración de la misma en la acción real (Gutiérrez, 2010). Esta habilidad diferencial en el manejo de las competencias estará dada al menos por tres factores: primeramente por las “disposiciones innatas” o genéticas que cada sujeto posee para desarrollar diversos procedimientos o acciones mentales ordenadas que promueven la capacidad significativa¹²³; segundo por las distancias de bagaje de conocimientos pre-adquiridos en los ámbitos de socialización y la relación entre estos con los saberes escolarizados¹²⁴; y por último, por las disímiles demandas externas institucionales que condicionan y orientan la selección y gestión que se realiza de los conocimientos (Matilla, 2010). Por esta razón se entiende que cada grupo e individuo obtendrá una cantidad y calidad diferente de capitales o habilidades. Así la noción de competencia servirá para diferenciar y ordenar las exigencias de desempeño tanto de los altos posiciones laborales, como de las poblaciones que poseen escaso niveles formativos.

Por último es necesario señalar las similitudes y correlaciones entre el sistema por competencias laborales y el término de competencias utilizado en el ámbito educativo (Ropé, 2003:48). Para ambos casos, ya no se reclamaría una especialidad definida, sino una habilidad general, es decir capacidades transversales que les permitirían a los sujetos gestionar una situación problemática cotidiana dada (Tanguy, 2001; Hager, 1996; De Ibarrola, 2008). Además será el aprendizaje permanente y las destrezas emocionales de amplia aplicabilidad los que permiten afrontar las exigencias de un

¹²² Se observa como llanamente la pedagogía hegemónica abandona la hipocresía, denunciada por Bourdieu y otros tantos autores críticos, de sostener la fantasía de que la educación es un vehículo primordial para contrarrestar los procesos de desigualdad. Más bien aparece como parte de una política social que no fija la igualdad como objetivo, sino que pretende promover facilidades para participar de la dinámica competitiva del mercado (Foucault, 2007).

¹²³ Al igual que el capital humano, las competencias están compuestas por un conjunto de elementos innatos y otros adquiridos. Los primeros pueden ser llamados hereditarios, que conducen a la problemática de la constitución genética y las condiciones de salud, alimentación y de apareamiento en la que se reproduce las poblaciones (Foucault, 2007).

¹²⁴ El conjunto de disposiciones adquiridas en los ámbitos de socialización primaria participa en la constitución de la calidad de las competencias. Aquí también se retoman los planteos del capital humano, ya que por ejemplo, para el enfoque por competencias, el tiempo en que los padres dedican a sus hijos – como el tiempo de lactancia-, será de importancia para la constitución de una serie competencias en las que se incluye fundamentalmente las actitudinales (Matilla, 2010).

mercado cada vez más sobre-calificado y segmentado. De ahí que el enfoque pedagógico por competencias se encuentre centrado en la capacidad de aprendizaje del alumno, protagonista y responsable de su itinerario y de sus elecciones. La singularidad del sistema educativo radica, entonces, en la individualización de las trayectorias y cualidades, que llevan en última instancia a la “personalización de los puestos de trabajo” y a la valorización del asalariado competente en tanto orientador y creador de sus competencias. Por último, desde el enfoque pedagógico también se acepta que la adquisición de los saberes sólo se logra en el ejercicio de la vida laboral. El papel de la educación sería limitado a acompañar reflexivamente la experiencia en el trabajo y de prescribir formas de aprendizaje que posiblemente serán de utilidad para las situaciones problemáticas de este ámbito. Es por eso que las competencias incluyen conocimientos “indefinibles”, que se aprenden sólo en situación real y que en el espacio escolar no puede representarse acabadamente (Gallart y Jacinto, 1995).

Al prestar atención a la analogía entre los contenidos de los sistemas pedagógicos y productivos, se puede visualizar el ejercicio del poder y la inferencia de los principios de los sentidos de la economía en la educación, como así también en el perímetro de las sensibilidades y las emociones. Aquí y allá prevalece la misma búsqueda de eficacia (económica, pedagógica, productiva) que apela a la movilización cognitiva y emocional de los individuos. Este modelo busca crear un entorno de competitividad permanente, es decir, infundir disposiciones necesarias para que los sujetos acepten las exigencias per-formantes capitalistas (Bowles y Gintis, 1985); o más específicamente, buscan la incorporación de modelos de comportamientos promulgando un sujeto que debe re-significar su “sí mismo” de acuerdo con el orden normativo propuesto por la sociedad-empresa (Foucault, 2007)¹²⁵.

3.3. Re-escolarización: la propuesta de los Centros de Capacitación para el trabajo.

La estrategia de integrar a una franja de jóvenes que no “estudian ni trabajan” constituye una preocupación gubernamental. Esto puede ser observado en lo concreto en las prácticas llevadas adelante por las políticas de escolarización y de valorización de capacidades de los sectores menos favorecidos y en los programas de terminalidad

¹²⁵ Cuando aborda la definición de *homo economicus* Foucault realiza una aclaración, a nuestro entender importante. Precisamente este concepto no implica una asimilación antropológica de cualquier conducta a un comportamiento económico. El *homo economicus* es simplemente el interfaz del modo de regulación del gobierno y el individuo y esto no quiere decir en absoluto que todo sujeto sea un hombre económico (Foucault, 2007).

educativa (tanto nacionales como provinciales). Justamente la incorporación formal y la ampliación de la escolarización de las poblaciones marginales responden a una iniciativa regulatoria sobre los “no institucionalizados”. Aquí se inscribe las propuestas de inclusión de la política educativa contemporánea atendiendo al objetivo de asegurar el reingreso, la permanencia, la formación de ciertos aprendizajes, así como el egreso y certificación dentro de tramos educacionales específicos (Terigi, 2004).

La acción de terminalidad escolar se propone por lo tanto regular el carácter social y la conducta de los jóvenes a fin de prolongar su estadía en la escuela¹²⁶. En este contexto se desarrolla la propuesta de articulación entre los Centros de Educación para el trabajo (CCT) y los Centros Educativos para adultos secundarios (CENS), dirigidos a sectores vulnerables, acompañando la re-escolarización secundaria con la capacitación para el trabajo en oficios¹²⁷.

En esta dirección es que los CCT han cobrado en Mendoza una cierta relevancia como medio alternativo para reincorporar a los adolescentes que presentan rezagos escolares en los sistemas formales. Además su propuesta de capacitación en oficios está relacionada con la impronta que poseen las políticas públicas de formación, las cuales apuntan a la necesidad de articular “educación, calidad, competitividad y ciudadanía”. Su planteo pedagógico propone conectarse con las reglas del sistema de producción, fundando en el nuevo estilo de aprendizaje, impregnado por el sistema por competencia laboral señalado. Según datos de la Dirección General de Escuela de Mendoza, la provincia posee hoy 83 CCT distribuidos en sus distintos departamentos¹²⁸. Además, varios de ellos (alrededor de 20 en toda la provincia) trabajan coordinando esfuerzos con distintos organismos para promover planes de “terminalidad educativa exitosa”.

La mayoría de estos centros no conservan una estructura fija de financiamiento y para mantenerse se ven obligados a buscar ofertas de subvención en diferentes niveles de jurisdicción de gobierno o en el sector privado. Varios de los directores mencionan

¹²⁶ Existen un sin número de programas institucionalizado en el ámbito nacional como en el provincial que asumen acciones de terminalidad educativa. En la órbita nacional podemos señalar, entre otros, el denominado Programa Nacional de Becas y el Plan Fines. En el caso regional se encuentra el programa llamado “De la esquina a la escuela”. Además en el marco de la gestión institucional educativa de cada escuela se desarrollan una variedad de proyectos a fines con estos objetivos.

¹²⁷ En el caso de los CENS la mayoría de los alumnos cuenta entre 16 y 24 años, mientras que a los CCT pueden asistir mayores de 14 años incluyendo a los estudiantes que estén cursando el CENS.

¹²⁸ Información extraída de la página web de la Dirección General de Escuela (Gobierno de Mendoza) (<http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php>)

como punto de inflexión y consolidación de la estructura edilicia y de la propuesta de cursos de capacitación, el apoyo institucional brindado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), que financió equipamiento y maquinarias industriales para los centros. La directora del CCT de Urquiza comentaba al respecto:

Comenzamos a fortalecernos por el INET. Sale la ley de educación técnica profesional en el 2005 y viene el financiamiento por medio de ellos a todos los centros de capacitación. Antes nunca recibimos equipamiento, teníamos el equipamiento obsoleto, no teníamos maquinas industriales, no estábamos vinculados con el contexto social y productivo. A partir de allí nos empezamos a enriquecer. También la programación, porque nos vamos acercando a la formación profesional; en eso hemos cambiado sustancialmente (Estela, Directora del CCT de Urquiza. Entrevista realizada en junio del 2011).

En este período, en consonancia con la puesta en marcha de los planes de mejora del INET, otorgados en parte entre los años 2006 y 2007, se observa además un impacto en el contenido de la formación profesional. Este “cambio sustancial” relatado por la directora puede visualizarse en la consolidación de ofertas de cursos profesionales para puestos de oficio técnico (carpintería gastronomía, electricidad, mecánica, corte y confección, entre otros) y en la conformación de perfiles profesionales validados sectorialmente y certificados como formación profesional en competencias por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Aun así, la profesionalización de los cursos en algunos centros de capacitación posee como contracara la asignación de presupuestos exiguos.

Asimismo, la institucionalización del proyecto de terminalidad es reciente y en algunos lugares no posee más de dos años. Es por esto que la consolidación y la integración institucional entre los CENS y CCT todavía permanece difusa, ya que cada modalidad va estableciendo en la práctica sus características organizativas y pedagógicas. Esto se puede observar en el hecho de que los alumnos cursan a contra-turno los planes de terminalidad y oficio en el mismo establecimiento (en la mayoría de los casos el CCT es quien presta las instalaciones), pero a la vez que se entregan dos títulos disociados:

A pesar que nuestros alumnos cursan acá la terminalidad a la mañana, yo no tengo incidencia ni en las planificaciones ni en los contenidos de las materias del secundario, solamente estoy a cargo de cuestiones de disciplina porque no hay directivos del CENS en la escuela (Estela, Directora del CCT Urquiza. Entrevista realizada en junio del 2011).

Se acostumbraron los alumnos y los docentes a tener dos directivos (Elena, Directora del CENS Villa Hipódromo. Entrevista realizada en octubre del 2013)

Aun teniendo en cuenta los distintos tipos de vinculación entre las instituciones y su incidencia pedagógica específica (en las planificaciones, en los contenidos conceptuales y en la disciplina), existen dos aspectos en común reconocidos por los entrevistados que deben afrontar los centros educativos: la presencia de un sujeto compartido y el consenso de educar para el trabajo. Con respecto al primer punto una docente del curso de “Capacitación para la articulación de Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Profesional” (CAEJAF) implementado a partir del Programa Educación Media y Formación para el Trabajo y promovido por el Ministerio de Educación de la Nación, comentaba sus apreciaciones sobre la articulación y la existencia de un sujeto pedagógico determinado; a su vez los directores de las instituciones estudiadas se referían al origen del proceso institucional:

Lo difícil es unir las riquezas de las dinámicas de los CENS y CCT y combinar los talleres con la formalidad o el disciplinamiento de la secundaria. La idea es trabajar para que las dos metodologías se enriquezcan. Hay que salir de la tradicional escuela que enseña. Nuestro curso trataba de reflexionar las muchas maneras de entender la articulación. Una cosa que se habló ahí es el sujeto compartido, porque cuesta entender que es el mismo sujeto él que va a una escuela y va a la otra. Una articulación representativa es la que se está desarrollando hace años en Villa Hipódromo. Ellos comienzan porque en realidad había chicos de 16 o 17 años en la calle y no podían entrar al CENS, porque no tenían 18 años, entonces lo que hacen es inventar, articulando con el CCT, que estaba cerquita, un aula especial de octavo y noveno para estos chicos. La idea fue darle un poco de materias básicas y el oficio (Raquel, Docente Capacitadora del Programa CAEJAF. Entrevista realizada en septiembre del 2012).

La idea se nos ocurrió porque vimos que esta población -altamente vulnerable- que si se quedaba en la calle obviamente que no le quedaba otro camino que la delincuencia, porque no iban a conseguir trabajo medianamente formal o decente en ningún lado sin tener la escolaridad mínima (Elena, Directora del CENS Villa Hipódromo. Entrevista realizada en octubre del 2013).

El chico que concurre a nuestros establecimientos, si está en la escuela está aprendiendo algo útil, el problema cuando no está acá, no sabes dónde está, no lo puedes controlar porque se va inmediatamente a la calle (Estela, Directora del CCT Urquiza. Entrevista realizada en marzo del 2013).

Desde las políticas públicas educativas y su direccionamiento a las poblaciones vulnerables se pretende avanzar en el proceso de articulación institucional a través de la caracterización de un sujeto compartido y la definición de un servicio educativo diferenciado de la escuela tradicional. Se trata de un sujeto susceptible de abstracción, el cual puede ser caracterizado (según indica la capacitadora) por su condición social y etaria, representado en forma general como “jóvenes en situación de calle”. Este posee además, según la visión de muchos formadores, una performance educativa específica leída desde el déficit de capacidad, “porque no les da para insertarse en la formalidad”.

De esta manera la concepción de los educadores sobre el individuo se configura mediante un proceso de distanciamiento y diferenciación de clase, referente a un sujeto perteneciente a otro mundo social y cultural con el que tienen poco en común. Se podría decir que a estos jóvenes, siguiendo a Goffman (1963), se les imputa una “identidad social virtual” a partir de la atribución de propiedades apriorísticas que los vuelven extraños. Éstas se ven inscriptas como “marcas exteriores permanentes” y operan como un signo de imputación de la interioridad del sujeto; es decir, son signos que la sociedad estructura y a la vez busca para revelar y decodificar cierto tipo de identidad. En este camino, la determinación de una “incapacidad operante” promueve la adjetivación y la congruencia de una serie de atributos sociales desacreditadores que muchas veces llegan a ser asociados en los discursos con la categoría de “delincuente”¹²⁹.

Sin embargo, la posibilidad de des-estigmatización para este grupo depende de una versión intelectualmente elaborada, fundada en un diagnóstico y una propuesta reformativa. La articulación institucional posible llama a encontrar metodologías educativas acertadas, como son los servicios alternativos, la modalidad a distancia y semi-presencial o el dictado sólo de materias básicas acopladas a la formación de un oficio. Se propone así un proceso de transformación paulatino en un espacio pedagógico determinado, el cual posibilita la implementación de procedimientos rutinarios escolares novedosos.

El segundo consenso que se establece entre las instituciones –y en el que todos los directores entrevistados coinciden- es la tarea de promover una oferta educativa formal que responda efectivamente a los requerimientos de ingreso al mundo laboral. Julio, director del CCT de Villa Hipódromo, resume la opinión de varios formadores sobre los objetivos institucionales establecidos:

La idea es formar al joven para que el mismo sea trabajador autónomo, con un oficio adquirido, o bien tengan también los conocimientos y la secundaria aprobada para poder ser empleado y trabajar en relación de dependencia (Julio, Director CCT Villa Hipódromo. Entrevista realizada en agosto del 2013).

El mercado, regulador por excelencia de las capacidades, señala el horizonte a seguir de los proyectos educativos. El desafío es que, a través de distintas prescripciones

¹²⁹ En las investigaciones dirigidas por Romagnoli sobre los jóvenes de la provincia de Mendoza que concurren a estos circuitos escolares se observa cómo los profesores y los directores naturalizan a través de sus hábitos la similitud entre categorías de “alumnos pobres” y “alumnos lentos”; o “entre alumnos desescolarizados” (que abandonaron el colegio) y “alumnos delincuentes” (Romagnoli y Barrera, 2007)

pedagógicas se vea incrementado el rendimiento educacional en los jóvenes y se fortalezcan o se recreen las habilidades previas. El fin es lograr a largo plazo que los conocimientos áulicos se materialicen en competencias laborales exigidas en el campo de la producción, ya sea para asumir el trabajo de oficio o para incorporar las reglas del mercado laboral formal.

Para avanzar sobre la propuesta de los CCT y la impronta que asume el sistema pedagógico por competencia, se analizaron dos circuitos educativos de re-escolarización desarrollados en el Gran Mendoza. Como se adelantó en la parte metodológica se seleccionaron dos CCT que poseen planes de finalidad educativa, uno situado en la capital y otro en una zona periférica del departamento Godoy Cruz.

El primer proyecto articulado se encuentra en una escuela ubicada en el centro geográfico de la provincia. El mismo comenzó en el año 2010. El CCT Urquiza, donde funciona la articulación, posee alrededor de 400 alumnos de diferentes puntos de la provincia, de los cuales 40 concurren a la terminalidad dictada en sus instalaciones por los profesores del CENS. La vinculación se produce en contra-turno: a la mañana los alumnos cursan el secundario y a la tarde y noche los oficios. Entre los talleres que ofrece el CCT se encuentra: mecánica del automotor, auxiliar de minería, idioma extranjero, moda, gastronomía, carpintería, electricidad domiciliaría, artes aplicadas y peluquería. Como dato representativo es posible señalar que el proyecto se implementa en el marco de una tensión entre las dos direcciones, existiendo escasa comunicación sobre los aspectos organizativos y pedagógicos.

Mientras tanto, el CCT de Villa Hipódromo ha sido seleccionado para el análisis por ser una institución pionera en desarrollar los planes de terminalidad educativa mediante convenios con el CENS de su zona. Esta institución recibe a una población de casi 200 jóvenes preferentemente de los municipios de Godoy Cruz y Las Heras. La mayoría de los alumnos, según la descripción de los directores y docentes, son de barrios urbanos marginales conocidos en la zona. El centro educativo cuenta con instalaciones donde se realizan talleres de mecánica del automotor, electricidad de obras, electrónica, gastronomía y peluquería, soldadura, curso de refrigeración, entre otros.

Con cierta heterogeneidad en cuanto a su población destinataria, ambos CCT poseen ofertas ajustadas a alumnos con sobre-edad escolar, que provienen de fracasos escolares (por repeticiones, abandonos, embarazos, necesidad de trabajar, etc.). Su propuesta aparece como una oportunidad educativa para aquellos jóvenes des-

escolarizados que poseen dificultades de aprendizaje. Estos centros pueden ser entendidos como colectoras, orientados a la re-incorporación en la educación formal, ofreciendo una salida institucional y pedagógica a “los *no capaces, los no dotados, los no disciplinados*” (Romagnoli y Barreda, 2010:4).

3.4. La pedagogía de la competencia y su incidencia en el circuito de re-escolarización.

En este apartado se observará cómo las transformaciones pedagógicas inspiradas en el sistema por competencias laborales se incorporaron en la enseñanza y específicamente en el sistema educativo dirigido a jóvenes vulnerables. La apuesta por esta pedagogía educativa en los CCT esta mediada al menos por dos puntos centrales: la primera es el interés por subsanar carencias o déficits cognitivos en las poblaciones identificadas, individualizando “ritmos de aprendizaje” por medio de la elaboración de una pedagogía diferenciada; y la segunda es incrementando las habilidades para el trabajo a fin de vincularlas con los “tiempos productivos” del mundo laboral.

El proyecto de articulación se presenta en el marco de una política pública que pretende atender la instrucción en forma contextualizada, suscitando en sus agentes formativos el desafío de generar e implementar experiencias educativas pertinentes y congruentes con las condiciones y expectativas de la población. En este caso se lleva adelante una política pensada para alumnos extra-edad con deserción escolar temprana y con dificultades para la asunción del bagaje de saberes intelectuales. Para los jóvenes, la opción de ingresar al proceso institucionalizado de la educación está más relacionada con una “necesidad” incuestionable de ser educados escolarmente, antes que con una capacidad plena de elección. En tanto que el objetivo institucional que articula la propuesta es la retención, contrapuesta a las políticas expulsivas de la “escuela tradicional”. Al respecto dos profesoras de los circuitos educativos analizados describen este planteamiento desde sus prácticas y estrategias pedagógicas:

Lo que tiene el proyecto es que por más que lo obligas al chico para que cumpla con sus cartillas, el ritmo de estudio lo pone él. Hay chicos que van más lento, esto puede ser por su vagancia de no querer resolver sus tareas o porque tienen dificultades y necesitan ir más lento. Esta accesibilidad se la el semi-presencial y las cartillas (Mónica, Profesora de Matemática del CENS Villa Hipódromo. Entrevista realizada en septiembre del 2013).

Hay grupos sumamente heterogéneos, entonces hacemos un trabajo individualizado. Hay que adaptarse al nivel del alumno y lo bueno es que la modalidad permite trabajar en forma diferenciada. Yo tengo un tipo de aula múltiple y trabajó con gente que no sabe escribir con cursivas y personas que

tienen casi un secundario completo. Además hay chicos especiales y si no le copias en el pizarrón no escriben. Yo sé que estos, el día de mañana sólo van a poder emprender un trabajo con una guía de un adulto o de un papá. Y ahí cómo hago para darle administración, si es un curso corto y le tengo que dar nociones de micro-emprendimiento. Es una adaptación constante (Eliana, Maestra del Núcleo Básico del CCT Urquiza. Entrevista realizada en marzo del 2013).

A través de estas reflexiones se puede observar como la incorporación a la escolarización se logra a partir de una política educativa “individualizadora”, elaborada diferencialmente en función de las capacidades de los alumnos. En este caso, los educadores califican a los estudiantes, primero aplicando una percepción taxonómica de sus habilidades (disposiciones escolares y comportamientos), para identificar luego los casos problemas (los “lentos”, los “vagos” y los “especiales”) y confeccionar así estrategias accesibles. Se advierte aquí cómo se ajustan los conocimientos impartidos a la situación académica de los alumnos y a los estadios de aprendizaje socialmente asignados. Se proponen materias de escaso contenido conceptual o programas que permiten cursar dos años escolares en uno sólo como es la semi-presencialidad, se les permite una serie de facilidad para completar el cursado (flexibilidad en asistencias, extensión de plazos para rendir materias adeudadas) y se aplica un modo de enseñanza personalizado (apoyos y estrategias pedagógicas particularizadas).

De lo que se trata, entonces, es de generar una adaptación curricular y priorizar conocimientos mínimos a fin de adecuarlos y volverlos instrumentales a las características cognitivas de cada tipología de sujetos. De alguna manera, la oferta educativa “territorializa” el conocimiento, lo circunscribe en base a las dimensiones de segregación supeditadas a las sociabilidades de los estudiantes. En lugar de proponer una educación que tienda a igualar mediante patrones de conocimientos básicos, reproduce las desigualdades de origen y refuerza la asunción de disposiciones entre las clases, reproduciendo espacios de formación (o fragmentos) alejados entre sí. De esta manera, la lógica educativa y social, elabora como punto de partida una propuesta operativa diferencial que profundiza la conformación de expectativas de futuro laboral, formas de percepción de capacidades y por ende, modos de vida divergentes a la promesa de la formación homogenizante tradicional. El resultado es un sistema pedagógico –o “una idea distinta de educación”- con modos sociales de aprendizaje, evaluación, acreditación y contenidos organizados que terminan reproduciendo percepciones y prácticas que promueven las divisiones establecidas entre las clase en las comunidades.

A través de estas estrategias se puede observar cómo el paradigma de las competencias incide en la forma de elaborar metas educativas al contextualizarlas en

función del carácter del estudiante. Sin embargo en el momento de la implementación, se encuentra con las limitaciones sociales construidas a partir de las representaciones de las capacidades de los re-escolarizados. Así, a medida que se promueve un proceso de adaptación a los ritmos de aprendizaje se preserva sobre algunos alumnos disposiciones o tipologías atribuidas desacreditables. De esta manera se reconstruye no sólo un fragmento diferencial hacia el exterior de la política pública, sino además hacia el interior, individualizando las capacidades de los alumnos en referencia a sus pares. La política acepta que existen aquellos que no podran ser regulados, por lo que necesitarán de un proceso reformativo de contencion y adaptación constante que no asegura un ajuste exitoso. En este sentido se dirige la apreciación de una de las directoras sobre la vinculación que debe establecer el docente con el alumno:

Lo importante es no menospreciar al alumno, hay que saber que ellos vienen de una situación muy dura, pero también hay que respetarlos, tratar de establecer un puente, de crear un vínculo, un acercamiento, siendo consciente de lo que ellos pueden en realidad (Elena, Directora del CENS Villa Hipódromo. Entrevista realizada en octubre del 2013)

La propuesta pedagógica se fundamenta en la concepción de un sujeto activo y generador de aprendizaje, pero a su vez representado en su deficit educativo fomentado por su estadia en un mundo significativo impropio. Bajo importantes limitaciones y atribuciones se reconoce la potencial capacidad de asimilar e interiorizar conocimientos. Pero para que aparezca esta potencia el formador debe acercarse al alumno, conocer sus disposiciones y asumirse como un puente que relacione las diferentes vivenciabilidades y percepciones con la tematica definida por la escuela. Es decir, construir en el proceso pedagógico una sensibilidad y una postura ética de comprensión sobre las experiencias ajenas que le permita la elaboración de un vínculo moral con el alumno. Y al mismo tiempo postular un estilo de aprendizaje que considere que tanto la acción práctica como los conocimientos teóricos son construcciones que se llevan a cabo en contextos concretos espaciales que posibilitan algunos aprendizajes. Para acceder a una re-significación del conocimiento que contemple esta adecuación se sugiere partir de la identificación de “situaciones o contextos problemáticas reales” de los alumnos y en función de éstos desarrollar y construir competencias¹³⁰. A fin de ejemplificar la practicidad operativa de este

¹³⁰ El Ministerio Nacional de Educación promulgó un documento de trabajo prescriptivo con el fin de implementar en todas las jurisdicciones de la Educación para Jóvenes y Adultos la formación de capacidades vinculadas al concepto de “contexto problematizador”. Este propone una articulación entre la posibilidad de aprendizaje y la vida cotidiana de la comunidad. Así el organismo nacional acordó la construcción de 12 contextos problematizadores y sugirió la elaboración de competencias en función de cada uno. Estos son: 1. Desarrollo y cuidado de la naturaleza; 2. Inequidad en el acceso a la salud; 3.

instrumento pedagógico, un directivo y un orientador pedagógico describen el concepto de contexto problematizador y su incidencia en el proceso pedagógico elaborado para estos jóvenes:

Se está trabajando el tema de los contextos problematizadores, el alumno, lo que aprende en la escuela le tiene que servir para la vida. No puede ser que en matemáticas vea ecuaciones y no la aplique cuando va a la verdulería o cuando organiza sus gastos, o tiene que armar una mini-empresa (Griselda, Directora del CENS Urquiza. Entrevista realizada en agosto del 2013).

Se trata de enseñar los contenidos de las materias relacionándolos con el sentido de la vida, con la preocupación del alumno, que el chico le encuentre sentido. En nuestro caso es que el joven encuentre trabajo, ese es un contexto problematizador. Hay que transformar el contenido para que tenga sentido dentro del problema. Nosotros para nuestro CENS y en esta zona en general, la gran preocupación es el trabajo. El profesor tiene que relacionar todos los contenidos con el mundo de trabajo. Por ejemplo, hay que trabajar sobre para qué le va a servir la matemática. Entonces las actividades están relacionadas con el mundo del trabajo como sacar presupuestos o cuentas propias del trabajo. Ya el chico está aprendiendo el contenido, ahora está focalizado en sus propias vivencias. Otro ejemplo de los contextos problematizadores es la preocupación por las capacidades que necesito para conseguir un buen trabajo. ¿Qué necesito desde Naturales para un buen trabajo? Estar bien alimentado, hacer ejercicio físico, el cuidado de la salud y del cuerpo. Vos así no dejás de dar los contenidos sino que le estás ayudando al alumno que encuentre el sentido. El sentido no se lo tiene que dar el docente, sino lo tiene que encontrar el alumno. El docente lo que hace es mediar, enseñar y ayudarlo al alumno que encuentre el sentido (Nicolás, Orientador pedagógico del CENS Villa Hipódromo: Entrevista realizada en agosto del 2013)

Se observa en los relatos cómo el proceso de enseñanza contiene prescripciones y actividades de lineamientos coherentes con el sistema pedagógico por competencias. La tarea del educador queda reducida a “contextualizar” el contenido para que el joven seleccione a partir de un proceso de significación los conocimientos apropiados para un desempeño adecuado en su cotidianidad primero, en el mundo del trabajo después. El desafío propuesto para los docentes, entonces es, en primera instancia, planificar un conjunto de estrategias pedagógicas que sean de utilidad para conectar las capacidades cognitivas y afectivas a una situación problemática del sujeto (en este caso pensado para un contexto de jóvenes que no estudian ni trabajan y que poseen problemas de inserción laboral y de interacción social). De esta manera, quienes se

Mundo del Trabajo y nueva configuración social, política y cultural; 4. Relaciones de género y construcción de identidades; 5. Diversidad sociocultural y desigualdad; 6. Ciudadanía formal y prácticas emancipadoras; 7. Comunicación y construcción de identidades individuales y colectivas; 8. Apropiación cultural y tensiones interculturales; 9. Desnaturalización tecnológica y visibilización de la producción científica en lo cotidiano; 10. Organización comunitaria, participación ciudadana y gestión de demandas comunes; 11. Derecho a la tierra y a la vivienda; y 12. Efectos de la Economía en la vida social (DGE, 2013). El contexto problematizador elegido en los dos circuitos educativos estudiados es el relacionado al mundo del trabajo (el N°3).

hacen de los instrumentos procedimentales (promovidos acá por un agente divulgador como es el Ministerio de Educación) podrán traducir y codificar un conjunto de “sentidos” que provoquen consecuencias en los saberes y a largo plazo en la acción de los estudiantes. La significatividad dependerá entonces, principalmente de cómo el docente “problematice el conocimiento”, es decir, lo organice y lo formalice. Del mismo modo, esta posibilidad obedecerá a las capacidades del alumno para reflexionar y asumir estos sentidos. Se solicita así una intervención a partir de un aprendizaje significativo construido en primera instancia por el divulgador, luego mediado por el formador y finalmente desarrollado por las características diferenciales cognitivas del sujeto aprendiz. Se logra de esta manera elaborar técnicas educativas ajustadas, tanto en función de la cotidianidad de la población y de su régimen de sensaciones y percepciones, como de la producción de sentidos formateados por el ejercicio sutil de la violencia simbólica pedagógica hegemónica.

En realidad, mediante la propuesta de una “construcción de reflexión de problemas de conocimiento” se busca, en última instancia, más que tensionar, armonizar la vivencialidad y la sensibilidad con aquellas capacidades apropiadas planteadas en el espacio escolar, a fin de desarrollar habilidades requeridas en el ámbito laboral actual. Las competencias, efectivamente, deben ser alcanzadas compatibilizando el proceso formativo con las experiencias de los sujetos. Lo que está en juego es la re-significación de dicha experiencia y la re-clasificación de las habilidades adquiridas en ámbitos comunitarios¹³¹ (como la “organización de gastos”, el “armado de una mini-empresa” o la cotidianidad mercantil de interactuar en una “verdulería”). Esta re-definición de las capacidades responde al concepto de “aprendizaje situado” de las competencias, en el que destaca la aprehensión de conocimiento a partir de la participación de actividades ordinarias tanto del mundo del trabajo como de las interacciones cotidianas.

Asimismo la competencia se evidencia en la “forma escénica” en que se movilizan las energías frente a una situación problemática. En la acción contextualizada, se utiliza y se verifica lo que se sabe y se desprende de lo que per-formativamente se percibe que no se puede demostrar. La práctica educativa busca re-significar conocimientos que (en principio) parecerían no tener utilidad social o dar soluciones a problemas concretos, con el fin de conservar aquellos que se constituyen en instrumentos para el

¹³¹ Profundizaremos sobre la relación experiencia, capacidades y competencias en el capítulo siguiente cuando nos referiremos a la empleabilidad.

desarrollo de la movilidad social de los sujetos. Por ejemplo, el “saber hacer cuentas” adquiere carácter significativo en la medida en que esté vinculado tanto a la capacidad de apropiación por parte del sujeto, como a la construcción de un aprendizaje productivo en función de contextos específicos. Por lo que el saber al instrumentalizarlo, queda limitado sólo al espacio “contextualizador - productivo” elegido (en la “búsqueda de trabajo” o en las “compras en la verdulería”) excluyendo la preparación de un saber conceptual general adecuado para el desarrollo cognitivo del sujeto. Este además se relaciona con el “sentido” y el armado específico de otras características de las energías corporales exigidas en los espacios de trabajo, como en este caso, con aquellas propiedades relacionadas con un cuerpo imagen acorde a la búsqueda de trabajo (ya que por ejemplo se demanda como parte de los saberes “estar bien alimentado, hacer ejercicio físico, el cuidado de la salud y del cuerpo”, tal como indica uno de los entrevistados).

Por lo tanto, la pedagogía propone una manera de movilizar moralmente al sujeto y de producir conocimientos y experiencias “con sentido y útiles” para un mercado fragmentado. Se lo invita a participar del proyecto educativo y asumir corporalmente los consejos morales de la escolarización, volviendo natural y “evidente” la posibilidad de sentir los límites y los beneficios futuros de un tipo de certificación y formación.

El paralelismo de esta pedagogía de las competencias con la lógica de las competencias implementada en ciertas empresas da sentido a este cambio en el ámbito educativo. Planteando de esta manera, el proceso de formación al contextualizarse, queda individualizado en función de las particularidades de cada escolarizado y de sus posibles situaciones de trabajo. Actúa en el plexo aceptado del sentido común y se reproduce en prácticas íntimas, pero aparecen reconfiguradas socialmente desde los contextos problematizadores. Para precisar esta regulación sobre las capacidades de los alumnos se puede observar la prescripción de los saberes que se proponen desde el CENS de Villa Hipódromo a partir de congeniar la contextualización con las planificaciones:

El profesor en la planificación debe dar cuenta de este sentido, ya no solamente hay objetivos y listado de contenidos y saberes, sino que están dentro de un contexto. Pero lo que buscamos con esta nueva planificación es no ver los contenidos separados, el actitudinal con el conceptual, sino que se comience a unir. Con un conceptual, ya puedo estar transmitiendo un actitudinal y procedimental. Mira te leo un objetivo de esta planificación de historia: “buscamos que los alumnos incorporen la capacidad de comunicación, sentimientos, emociones e ideas propias, usando distintas formas de expresiones apropiadas a situaciones y contexto, trabajando la generación del 80”. Ahí estás trabajando todo al mismo tiempo, no puedes separar, los valores no lo puedes enseñar separado. Vos enseñás un contenido que no puede estar desvinculado de un actitudinal

(Nicolás, Orientador pedagógico del CENS Villa Hipódromo. Entrevista realizada en agosto del 2013)

Se observa en este relato cómo la problematización opera desde la planificación a partir de la promoción de un conjunto de habilidades de los educados pretendiendo transformar en primera instancia las emociones para luego extenderse hacia la confección de los saberes. Se otorga un destacado papel a las transacciones afectivas, buscando sensibilizarlo frente al problema, ajustando y sintonizando sus disposiciones (maneras apropiadas de sentir y percibir el mundo) a un tipo de enseñanza contextualizada.

De esta manera la tecnificación de la educación por competencias estimula la reflexión, pero lo hace en un contexto circunscripto (en este caso al sentido del mercado) y desde los principios de clasificación que se desprenden de percepciones oficiales del mundo (asumidas en la planificación). En la medida en que “la gran preocupación es la búsqueda del trabajo”, el entorno inmediato en el que se sitúa no es abordado a partir de una lectura política reivindicativa; el mismo más bien es interpelado instrumentalmente en vinculación al “contexto” pre-determinado desde la política general como significativo. Esto conlleva al aprendizaje de habilidades técnicas metódicamente rigurosas y adecuadas que legitiman determinados saberes del currículum (“como sacar presupuestos o cuentas propias del trabajo”) antes que un proceso de concientización freiriano. De esa manera la prescripción solicita una renuncia de un mundo significativo anterior, “desde la pura experiencia” eludiendo la “curiosidad epistemológica” o el compromiso ético y político tanto del educador como del educando. Aparece una escuela que reivindica el conocimiento, las habilidades prácticas como la comunicación y las disposiciones de los alumnos, pero paralelamente evita discutir el cambio y las condiciones de reproducción que se establecen en los discursos constructores del sentido común. Así pues el “sentido” del saber actitudinal y “de la unión con lo procedimental y conceptual” lo otorga el alumno sólo en función de una trama de experiencias elaboradas en un contexto mercantilizado. De esta manera la educación funciona como un dispositivo de regulación de sentimientos que conllevan visiones y divisiones apropiadas sobre la manera de percibir condiciones sociales. Más que problematizar biografías, “tematiza” y prepara la “recepción” para las situaciones significativas del trabajo.

Para burocratizar saberes y operar en el espacio situacional, la pedagogía incorpora una formación curricular transversal centrada en valores y actitudes. Esto no solamente se observa en las materias escolares de la terminalidad sino además en la

elaboración de la planificación de los oficios del CCT. Al respecto puede observarse el modo de planificación de un profesor y las apreciaciones del director sobre el contenido de la certificación de los oficios y su relación con la propuesta de las competencias.

El Consejo Nacional de Educación Técnica que depende de la Nación forma referentes en cada una de las especialidades para actualizar los diseños curriculares. Ellos consideraron que el Auxiliar en Minería estaba un poco obsoleto, que las nuevas tendencias del mercado requerían otras competencias. Vinieron a dictar los cursos y me tocó ir a mí y aprendí ahí a armar un diseño curricular bajo la tendencia de las competencias. Primero adquirí el conocimiento y lo tomé como modelo para armar el diseño curricular y crear la especialidad de Auxiliar de Minería. Y después fueron copiando el que yo había hecho en la escuela, así que cada uno que lo va modernizando parte del que yo hice (Raúl, Profesor del Taller de Auxiliar de Minería. CCT Urquiza. Entrevista realizada en agosto del 2013).

Se otorga al alumno una certificación en competencias laborales. En el certificado del curso, por ejemplo Lenguas Extranjera, está la carga horaria, la fecha y las competencias. Dice que el alumno está capacitado para “producir textos sencillos gramáticamente correctos”, “comunicarse de manera sencilla dentro de un situación formal e informal”, “leer textos sencillos respetando pronunciación y entonación, extraer información específica luego de escuchar diálogos que se presenten en situaciones cotidianas”, “redactar cartas sencillas”, etc. (Julio, Director CCT Villa Hipódromo. Entrevista realizada en agosto del 2013)

A pesar de la impronta de la significación, la organización curricular sigue permeadas por la ideología gradualista de las competencias: cada una de las actividades cumplidas implica una normatividad de tiempo para la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas escalonadas. Se observa en la confección de planificaciones y certificados con claridad la formalización de una pedagogía ya definida en término de competencias sugeridas por las necesidades empresariales. Esta reglamentación establece que todo título y programa está especificado por un referencial de empleo construido a partir del objetivo de hacer corresponder la oferta de la formación con las actividades productivas disponibles. Para ello se moviliza un conjunto de procedimientos y codificaciones que se muestran en una lista de saberes elaborados según las percepciones de los agentes formadores y divulgadores y circunscriptos al mercado. Esta preocupación por designar y describir es presentada al mundo empresarial como una garantía de cientificidad.

Las habilidades por lo tanto quedan categorizadas en un papel documental que certifica la identidad personal y social en el campo del trabajo. Esta credencial se impone como un mecanismo de clasificación social aceptada tanto por formadores y los empleadores como por la sociedad en general. Así las competencias, logran en el papel en primer lugar codificar el nivel de esfuerzo y la cantidad de tiempo de

aprensión de las capacidades, luego proponer un tiempo de vigencia del conocimiento adquirido y, por último consignar el contenido de la habilidad e incorporarlo en la identidad virtual para el mercado de trabajo.

En referencia al primer punto, las competencias quedan enmarcadas en un tiempo de enseñanza normalizado, que asigna un ritmo estándar de aprendizaje en el alumno (que puede contraponerse a los tiempos de los alumnos de extra-edad y consolidar una línea divisoria entre quienes asumen esta temporalidad y quienes no). La pedagogía aparece así como un medio para identificar un tiempo necesario para hacer cuerpo determinados saberes mínimos de las ocupaciones operativas a las que pueden acceder los alumnos (ya sea para asumir saberes técnicos, gestos expresivos –como de comunicación- o simplemente movilizar una inteligencia práctica corporal adecuada).

Como segunda observación se puede visualizar el carácter perecedero del conocimiento. El saber posee una fecha de “obsolescencia” que dependerá no de las interacciones que se establecen en la educación, sino de la movilización de los sujetos en el mercado y de las relaciones y demandas que se establezcan allí¹³². Por lo que las competencias necesitaran una ratificación permanente, no solamente construida a partir de la demostración puesta en acto de las energías en situación de trabajo sino también de la actualización educativa de los acontecimientos del mundo mercantil.

Por último se observa que la pedagogía orienta sobre la calidad de los conocimientos otorgados, es decir, sobre la apreciación común de las potenciales habilidades alcanzadas a través de la definición de un título. La efectiva acreditación ordena las posibilidades objetivas de estos jóvenes y habilita su movimiento en el tránsito de determinados segmentos del mercado de trabajo. Sin embargo las capacidades se configuran jerárquicamente en función de un régimen de distancia establecido por el mercado y reproducido por la escuela. En este caso se adjetivan a las capacidades como “sencillas” quedando apuntadas a partir de un tipo específico de título y de una escuela que lo certifica, transformándose en un clasificador social y en un posible regular de expectativas.

El título y las habilidades, por lo tanto, no valen más de lo que valen sus poseedores y al volverse accesible para los re-institucionalizados, es decir sencillos, no adjudica un valor significativo en el mercado de las certificaciones. Por lo que pesa sobre los

¹³² Para un análisis sobre la construcción social del mercado de trabajo ver el apartado 2.3

alumnos un reconocimiento cognitivo de “ubicarlos” en tanto poseedor de una identidad debidamente ajustada a la percepción del mundo del trabajo que se construye sobre ellos. Así las competencias responden a la necesidad de elaborar signos o información que identifique o ratifique a un individuo en una identidad social o particular y lo califique, al menos superficialmente, en la producción de determinadas acciones operativas para el trabajo.

En definitiva lo que se busca certificar para ajustar lo más posible, el tiempo de adquisición del aprendizaje con el uso del mismo en la situación real productiva, en juego con las temporalidades específicas de los re-escolarizados. En otras palabras, la estrategia es proponer prácticas pedagógicas para ajustar el desfase temporal que exhiben estos sujetos entre los tiempos de la educación y los ritmos y exigencias del espacio de trabajo. Es por este motivo que desde el paradigma se afirma que sólo una competencia puede verdaderamente lograrse cuando se elabora y se prueba bajo la intensidad y las contingencias del trabajo. Al respecto se puede visualizar la opinión de cuatro formadores de los dos CCT analizados sobre la necesidad de trabajar pedagógicamente las prácticas laborales en las pasantías para lograr una vinculación entre el aprendizaje con las exigencias del proceso productivo:

Y en general cuando se adaptan a la situación de trabajo la pasantía funciona bien. El problema es ese periodo de adaptación, que es lo que pasa acá, porque acá estamos en búsqueda de esa adaptación. Estamos buscando la formación, a que los chicos alcancen el hábito de la constancia que antes no lo tenían, por ejemplo de llegar a horarios. Acá tienen que tomar hábitos que le sirvan, porque también pueden tomar hábitos que no sirven. Es decir acá están tomando hábitos sociales que los incluyen dentro de una sociedad y la transformación es lenta, a veces se logra y a veces no (Silvio, Profesor de Electrónica del CCT Villa Hipódromo. Entrevista realizada en octubre del 2013).

Los tiempos del trabajo real a los tiempos de un aprendizaje son diferentes. El alumno está aprendiendo y a mí me interesa cómo hace el trabajo, no cuanto demore en hacerlo, mientras que el empresario necesita que sea lo más rápido en tiempos para que él sea rentable. El problema es cuando los alumnos empiezan a trabajar y los tiempos son diferentes porque tienen que rendir y nosotros tenemos solamente un mes de pasantías, porque si fueran más larga podría permitir que los alumnos se acostumbraran a los tiempos del taller que son diferentes a los de la escuela. Un alumno que fue a la pasantía quedó trabajando en una empresa donde después lo sacaron, porque le dijeron que los tiempos suyos son uno y los de la empresa son otros, es decir, los tiempos donde estas aprendiendo son uno y donde hay que ser productivo son otros (Lionel, Profesor de Tornería del CCT Villa Hipódromo. Entrevista realizada en octubre del 2013).

Los chicos de cocina estuvieron en una empresa de servicio de copetín para eventos. Tenían que estar desde las 8 de la tarde hasta las 2 de la mañana, estar puntual porque tenían que preparar la comida para llegar a las 12 y quedarse a servir o acomodar platos. Tenían que cumplir horarios y estar impecable. Además de elaborar doscientos platos en una hora y no es lo mismo hacerlo en el trabajo que en la escuela donde se cuenta con toda la santa paciencia de los profesores y

donde hacen un sólo plato y se van. En cambio ahí ya no es la escuela la que manda sino que hay una autoridad de gastronomía que se encarga de impartir órdenes sobre cada tarea y la tienen que cumplir (Estela, Directora del CCT Urquiza. Entrevista realizada en marzo del 2013).

Entonces es importante formarlo y prepararlo antes. Y acá en la escuela los chicos de cocina tienen que estar con su uniforme puesto. Eso lo vas trabajando todo el tiempo, pero llega un momento que se hace hábito, vos ves que los chicos llegan y empiezan a colocarse el uniforme. Ellos saben que es así (Gabriela, Profesora de Gastronomía CCT Urquiza. Entrevista realizada en agosto del 2013)

Sin duda, el orden social y las exigencias del mercado de trabajo poseen una cierta incompatibilidad con la vertiente y las reglas de la escuela en una serie de detalles. En primer lugar porque no se puede aprender a producir y a manipular los objetos para el trabajo del mismo modo que se aprende a confeccionar ideas y a producir discursos teóricos y técnicos en la escuela. A su vez también porque el escenario del aula se opone naturalmente al del taller o la empresa, en la medida que los aprendices escolares no son sujetos para el servicio, sino más bien individuos que reciben a la vez de la enseñanza profesional y una ética o una educación moral general. Por estos dos motivos se separa claramente el modo de operar del mundo de la educación y el mundo del trabajo. En este marco, la propuesta pedagógica pretende corregir las diferencias, al menos acercar posiciones. Para ello se propone una formación adecuada desarrollada para la acción en el trabajo, estableciendo situaciones que permitan movilizar las energías corporales en contacto real con las demandas productivas. De esta manera se observa como el paradigma establece un vínculo estrecho entre la educación y el mundo empresarial, no sólo impregnado con sus demandas generales sino también exhibiéndola como un instrumento práctico de adaptación de saberes y ritmos.

Sin embargo para este caso la transformación o la adaptación es “lenta”. Esto se produce por varios motivos. Primero por las características y dificultades propias del mundo del trabajo ya analizadas. Las interpelaciones dependerán de los procedimientos y las reglas obligatorias de los sistemas organizativos específicos, pero las tareas continuas y el imperativo de usar activamente el gasto corporal en un tiempo restringido es una constante del universo del trabajo. Las capacidades sensoriales puestas juego, las codificaciones significantes y las restauraciones rápidas son una característica, donde la presencia del jefe y de la planificación marca el ritmo productivo. Ante esta situación, se observa la necesidad de lograr hacer sujetos competentes para conformar energías que emerjan bajo las presiones del tiempo del trabajo. Un tiempo que sea lo suficientemente necesario para hacer cuerpo el saber. Por lo que la disputa de la educación se encuentra en relación a los viejos y a los

nuevos hábitos de los re-institucionalizados. Y para ello se apela al acostumbramiento como forma de regular el sistema de disposiciones para el trabajo.

La pedagogía sugiere producir experiencias en el trabajo en forma de rutinas o acostumbramiento corporal, que se contraponen con algunos hábitos que se desarrollan en lo cotidiano de la escuela. El acostumbramiento permite comprender por qué los sujetos modifican sus percepciones, en parte porque el cuerpo queda atrapado en un orden de la interacción incorporado a partir de la presencia significativa de una jerarquía diferente y en parte por una repetición de experiencias seguida de una resignación y soportabilidad a las condiciones sociales establecidas. En este caso el ejercicio del hábito para el trabajo propone una arremetida normativa paulatina sobre la memoria corporal a través de la regulación de “la piel y la imagen” de los futuros trabajadores (hay “que aprender a cumplir órdenes y horarios y estar impecable”). Se pretende inculcar disposiciones que permanezcan y que se tensionen con la subjetividad y los sentidos orgánicos de cada alumno. Y consolidar en el cuerpo imagen un atuendo de trabajador con reglas y límites precisos. Así el “uniforme” se ocupa de estandarizar al cuerpo y a su porte, acordando una estética adecuada a las regiones escénicas y las exposiciones expresivas que demandan muchos trabajos operativos. En definitiva estas regularidades, en tanto logradas a través de las experiencias, conforman un entramado complejo de relaciones que se encuentran cargadas de normas, modos, juicios, valores y estilos significativos y sensaciones que remiten a prácticas adecuadas. Esto a su vez fomenta valoraciones de determinadas cualidades que estipulan el movimiento del cuerpo por el mercado de trabajo.

Por último, como toda regulación, las medidas poseen fisuras. El educando no es un objeto que hay que confeccionar a través de un complejo mecanismo de proyecciones anticipativas, sino que su trascendencia depende de él mismo y de la comprensión de su propio cuerpo y de sus disposiciones. Por lo que existen estudiantes que no logran adaptarse a los tiempos del trabajo y conservan todavía corporalmente los tiempos de la educación. Al ser configurada la regulación en función de la condición y los motivos del agente, aparece una disputa cuyo objeto es la formación de un cuerpo indeterminado e incompleto y sus resultados oscilan entre hábitos apreciados (que “sirven”) y repudiados (que “no sirven”).

Se observa así como el sistema educativo todavía contiene un poder disciplinar que ocupa un lugar central en tanto dispositivo para la reproducción y la elaboración del tejido social capitalista. En ese sentido, se sostiene el poder normalizador de la

escuela, al proponer formar agentes capaces de llevar adelante tareas rutinarias, ordenadas y previsibles, tal como lo exige la lógica de desarrollo productivista.

3.5. Competencias para el trabajo. Una apreciación de los alumnos re-escolarizados

En este apartado se analizará el modo en que los jóvenes re-escolarizados conviven con las formas pedagógicas e incorporan conocimientos referidos al trabajo. Aquí se tomará en cuenta la palabra del joven en mención a una vivencialidad y a una exposición particular de su cuerpo en el sistema regulatorio educativo, a sus acciones de autonomía y restricciones que se generan a partir de allí. Se aclara que a pesar de que se busca indagar en la existencia de una serie de regulaciones sobre las disposiciones para el trabajo, los sujetos asumen subjetividades diferenciales, debido a su estadía personal en ámbitos de sociabilidad y sus experiencias en el estudio y en el trabajo (Dávila, Ghiardo y Mendrano, 2006). Para avanzar en esta temática observaremos las dos características principales de la pedagogía por competencias ya discutidas anteriormente: las consecuencias en las percepciones de los alumnos que produce el principio regulatorio de respetar un tiempo individualizado para el aprendizaje acorde con las características de la población destinataria; y el alcance significativo que posee la propuesta de vincular la educación con las características demandantes del mundo productivo en los jóvenes no institucionalizados.

Como se ha referido, la propuesta de las competencias está vinculada en este caso a jóvenes con escasa cultura de escolarización y con una performance educativa previa que los adjudica como poseedores de un déficit cognitivo. Bajo esta premisa se establece pautas y sentidos pedagógicos confeccionados sobre sus contextos situacionales que presionan de una manera particular sobre sus ritmos de aprendizaje. Esto produce una serie de consecuencias en su régimen de percepciones que inciden a su vez en la percepción de sus capacidades. Al respecto, tres jóvenes de los circuitos educativos estudiados comentan sus experiencias sobre las dificultades y las facilidades que presentan las adaptaciones curriculares del CENS y del CCT comparándolas con la educación formal tradicional recibida en otras instituciones:

Acá no es difícil. Hay una modalidad por cartilla y uno se dispone, acelera o frena. No es que te están presionando, o tenés que rendir esto, uno lo hace a su tiempo y de acuerdo a la comprensión que tenga. Uno mismo es quien hace las cartillas y es el responsable avanzar, no son muy complejas y eso te permite hacerla, sobre todo porque muchos de nosotros trabajamos y no tenemos demasiado tiempo (Cristian, 24 años. Alumno del CCT y CENS de Villa Hipódromo. Entrevista realizada en septiembre del 2013).

Creo que mi futuro está ligado a la cocina, porque sé cocina, he trabajado en eso y me gusta. Necesito aprender un poco para tener una salida laboral. Tengo que agradecerle las facilidades y el compromiso que dan los profesores con el armado de la cartilla. La cartilla es como si estuviese el profe ahí ayudando, están las respuestas, esta todo. Por eso depende de uno mismo y del compromiso que se asuma. La cartilla de ciencias naturales me sirvió mucho, porque era de primeros auxilio y estudiamos sobre el botiquín, mata-fuego y eso me sirve para actuar en un accidente de trabajo. Algunas cartillas te motivan más, esa me motivo, me hizo avanzar un montón y me adelante por eso (María, 22 años. Alumna del CCT y CENS de Villa Hipódromo. Entrevista realizada en septiembre del 2013)

Los cursos del CCT y del CENS son bastante bueno, no te regalan la nota, pero si desaprobas te dan otra chance. Te dan muchas instancias para que no cuelgues los guantes. Lo único que no me gusta de la escuela es que quieren hacernos tener una parte artística, nos quieren hacer cantar, teatro y yo vengo con otros objetivos, si me tengo que poner a estudiar lo hago, pero quiero venir, rendir e irme. Es como que te quieren abrir otro sentido a vos a acá en la escuela, eso es lo único que no me gusta (Juan, 17 años, Alumno del CCT y CENS de Urquiza. Entrevista realizada en agosto del 2013).

Se observa a partir de la mayoría de los relatos de los jóvenes una cierta “adecuación corporal” al sistema regulatorio del conocimiento desarrollado en función de los ritmos de aprendizaje de los re-institucionalizados. La mayoría percibe a este régimen educativo modificado, como “fácil” y ajustado a sus capacidades, tiempos y patrones asumidos para el estudio. Así estos, al sentirse “seguros” y “cómodos” tendrán mayores posibilidades de mantenerse bajo la situación de la interacción académica propuesta, sin “tener que llegar a colgar los guantes”. A partir de aquí, bajo una interpretación práctica, algunos asumen como relevantes algunas propuestas pedagógicas establecidas para ajustar su “formación tardía” con la actualización de los conocimientos.

En este sentido se observa cómo los sujetos interiorizan los mecanismos regulatorios por el cual se vuelven responsables de sus éxitos y sus fracasos educativos, pero bajo una temporalidad personal que se tensiona con la impuesta por la instancia pedagógica. Al menos los entrevistados logran “ajustar” sus disposiciones escolares a este régimen flexible de aprendizaje. No obstante, para cumplir con este cometido, lo hacen de una manera diferencial, acelerando o frenando la inscripción y acreditación de conocimiento de acuerdo a un tiempo de duración corpóreo destinado y conseguido para el aprendizaje, a la percepción y la valorización propia de sus capacidades y al compromiso y la motivación con el significado y el contenido de la educación. Por lo que la pedagogía trabaja paralelamente de manera particular en estos tres aspectos (tiempo, percepción y motivación), que configuran de alguna manera un desarrollo cognitivo diferencial tanto dentro del fragmento de los re-escolarizado como fuera de ellos.

En este caso, estos alumnos no poseen la misma disposición en tiempos para el estudio ni una experiencia corporal temprana de acostumbramiento para la práctica escolar que los estudiantes de otros sectores sociales. A su vez necesitan de “varias chances” porque su rendimiento escolar se fundamenta en un conjunto de disposiciones escasamente inducidas para la cultura escolarizada. Ante esta doble dificultad, el postulado principal de la pedagogía es promover un “sentido motivacional” a partir de la oferta institucional escolar. Por esta razón, no solamente se impulsan la formación de hábitos establecidos por la disciplina del poder de la escuela y valorados por la economía política de la moral (como el esfuerzo), sino que también se alude al involucramiento de las emociones de los alumnos con los contenidos a través de estrategias vinculadas a los contextos problematizadores. Se observan algunos estudiantes dispuestos a comprometerse con el estudio y con el proceso de significado en función de un esquema de sensibilidad adecuado e incorporado. Es decir, activando sensaciones y generando en la práctica cotidiana acciones visibles que den cuenta de ese “sentir” (“ser responsable con la tarea o adelantarse con las cartillas”, entre otras). De ahí que desde la educación se encomienda la misión de inculcar valores y significados y de producir sensaciones en conexión con las demandas del trabajo, identificación promovida bajo la organización de conocimientos que resulten en saberes potencialmente instrumentalizables (por ejemplo desde las cartillas se promueven conocimientos para “actuar adecuadamente en el trabajo” o desde la clase de teatro se insta a experimentar situaciones expresivas)¹³³.

Sin embargo, la presión pedagógica encuentra a un sujeto que reacciona y que posee motivos, razones y prácticas que lo adecuan o le generan contradicciones a los sentidos que le presenta la escuela. En este aspecto se produce una adhesión con la escolaridad del individuo entrando en competencia con referencias asumidas a partir de sus propias sociabilidades y situaciones materiales. Aquí se tensiona el saber instrumentalizado con las re-significaciones de los alumnos, dando como resultado la aprobación e incorporación de la propuesta (en el caso de María) o el descarte del sentido en función de intereses divergentes (como sucede con Juan). Aun así en ambos casos predomina la decisión regulada por la experiencia lejana o cercana con el mundo del trabajo y por la necesidad de “supervivencia”. De este modo desde sus posiciones, uno encuentra directamente el sentido al contexto sugerido y otro asume como propia la lógica del campo del mercado de acreditación que impone la

¹³³ Trabajaremos sobre la relación entre “prácticas teatrales” y pedagogía en el próximo capítulo, cuando examinemos el modo de preparar a los sujetos para los primeros escenarios del trabajo.

acumulación de certificados para el trabajo. En ambos casos es la misma racionalidad impuesta por la gubernamentalidad, que en uno invita al sujeto a "simular" o a "establecer" adhesiones parciales por conveniencia e incluir los conocimientos adquiridos a sus sensibilidades y actuaciones posibles para el trabajo y en otro genera un mecanismo corporal de rechazo al principio organizador. Por lo que el sujeto tiene su propio proyecto corporal, mientras que es alimentado en tensión con la impronta principal que presentan los mecanismos de regulación pedagógicos, ser competente para ser reclutado bajo la promesa del empleo.

Cualquiera sea el incentivo propuesto por la educación por competencia no carecerá de significación estructural. Sin embargo es inevitable que existan diferentes motivaciones para el trabajo y distintas actitudes hacia él. La competencia propone por lo tanto acompañar la reflexión de los distintos acercamientos hacia el campo laboral de los escolarizados. Lo hace replicando prácticas, pretendiendo ajustar disposiciones a los ritmos y demandas productivas. De aquí que brinda la posibilidad a los estudiantes de tener un primer contacto con el escenario mercantil a través del desarrollo de pasantías. Al respecto de estas experiencias realizadas y las percepciones alcanzadas puede observarse el relato de dos alumnos de los tramos educativos analizados:

A mí me sirvió las pasantías para conocer el trabajo, porque te das cuenta que sabes y que no sabes. También hay muchos conocimientos que los aprendes cuando vas a trabajar realmente. Para eso está las pasantías, para que vayas y aprendas esas cosas (Rodrigo, 19 años, alumno del CCT y CENS de Villa Hipódromo. Entrevista realizada en septiembre 2013).

Ahora me gustaría empezar como ayudante de un electricista, porque por más conocimiento que haya conseguido acá, para afianzarte en el trabajo aprendimos que necesitas curtirte en la calle, hacer calle. Por eso voy a empezar como ayudante, de a poco, empezaré a mover y buscar clientes, por eso estoy empezando para luego crecer (Marcos, 25 años, alumno del CCT y CENS Urquiza. Entrevista realizada en marzo 2013).

Para varios alumnos las experiencias directas con el contexto real convalidan perceptivamente la disposición de su conocimiento. Así la recepción de la práctica situacional pone en tensión algunos procesos identificatorios previos (como las taxonomías escolares) con las condiciones de trabajo, que se expresan en este caso a partir de la modificación o negación de los saberes escolares ("es en el trabajo donde te das cuenta lo que sabes y lo que no sabes"). Esto lo logra la pedagogía porque consigue imponer un espacio de auto-reflexión sobre los alumnos que penetra en las percepciones, en forma de regulación persuasiva: organiza y jerarquiza de modo

original los vínculos entre el mundo del saber en el trabajo, los atributos socialmente valorados y la evaluación de los conocimientos educativos.

La aludida experiencia además convierte en recurso y norma disposiciones para manejarse en las escenificaciones ligadas a un mundo poco conocido para estos sujetos. Así para afianzarse en el plano laboral se considera la necesidad de “curtirse en la calle”, es decir alcanzar una experiencia adecuada para desenvolverse es una inacabable puesta en escena, que privilegia la exteriorización y exposición afectiva y expresiva del cuerpo en un marco de reglas que lo contienen, lo conforman y lo reproducen permanentemente.

En este sentido la “calle” es un lugar donde opera el dispositivo, haciendo natural las condiciones de reproducción y los movimientos corporales que crean y confrontan recurrentemente a los sujetos (es por esto que “hay que crecer bajo las reglas de la calle”). Y precisamente para hacer calle -y moverse en ese espacio- se considera que “hay que curtir el cuerpo”. Curtir en este caso es acostumbrarse “a la vida dura”, es decir, a la adversidades que producen los tiempos y a las exigencias del trabajo, que primero generan dolores corporales, pero una vez que se vuelven costumbre, el daño se va haciendo “callo” (Scribano, 2007b), gracias a un proceso continuo de desafección. Así se producen adaptaciones, prácticamente desapercibidas a las condiciones del trabajo que a la vez que anestesian los sentidos hacen desconocer las fuentes del sufrimiento de esa vida. El tiempo, la constancia y la práctica en el trabajo alcanzarán para aprender a controlar las reglas y el movimiento exigido del cuerpo. Aparece así una práctica pedagógica que expone como condición de entrada al mundo del trabajo la formación de una resignación en los alumnos (“la calle es lo que me toca”).

El espacio educativo produce a través de sus diversas herramientas pedagógicas (como lo hace con la pasantía) una reflexividad sobre la designación social de los saberes. Desde el plano cognitivo emergen conocimientos que se conjugan con impresiones sensoriales adquiridas en una posición en el mundo, que imputan experiencias y estados que provocan a su vez percepciones sobre los atributos individuales. Estos se configuran en relación a la mirada del otro, incorporado como norma sensata generada a partir de apreciaciones generales. Al respecto sobre las valoraciones personales de las virtudes en cada re-escolarizado se observan algunos comentarios recogidos a lo largo de la investigación:

El profesor nos enseñó a ser buenos profesionales. Y si él no creía que no íbamos a ser buenos profesionales, no nos daba el título, decía “porque el electricista trabaja con la vida de la gente y puede poner en riesgo la vida de ellos o la suya si trabajan mal y si hay un accidente mi reputación está en juego para decir ese chico salió de acá y fue este el profesor” (Marcos, 25 años, Alumno CCT y CENS Urquiza. Entrevista realizada en marzo 2013).

Como cosas que tengo y que me sirve para trabajar es que soy atento, nunca estoy de mal de humor, siempre con pilas y las debilidades que acá siempre me remarcaron es que me cuesta levantarme temprano (Facundo, 17 años, Alumno del CCT y CENS de Urquiza. Entrevista realizada en julio del 2013)

Para conseguir trabajo debería mejorar el tema de ser puntual. Porque siempre llegué a la escuela 10 o 15 minutos tarde. Y otra cosa para mejorar sería la apariencia, ahora ando con esta onda, porque sé que soy menor, pero cuando entré a laburar, chau arito, chau andar con gorra, chau pelo largo, sé que cuando entro a laburar tengo que dejar todo eso (Juan, 17 años, Alumno del CCT y del CENS de Urquiza. Entrevista realizada en agosto del 2013)

Los criterios y las percepciones de estos alumnos sobre sus propias habilidades comprenden una serie de principios incorporados “hechos cuerpo”. Los relatos perceptivos no son naturales ni neutrales, sino que están relacionados con las formas de desplazamiento en la escuela y la violencia simbólica ejercida por está, con sus irregularidades y regularidades y con las asimetrías con otros escolarizados.

Estos atributos de prestigio y desprestigio de “reputación” se presentan como operaciones taxonómicas añadidas a través de los sentidos y asumidas como un conjunto de signos que procesan una imagen identitaria personal y social. De ahí que calificarse, significa consentir la evaluación de los otros de su cuerpo material y de sus sensibilidades y procesar a partir de las imputaciones ciertas sensaciones e interacciones (“en el trabajo tendremos que ser responsable porque se juega con la vida de la gente”).

La asunción de estas cualidades será posiblemente usada para manejarse bajo los reglamentos y los rituales del mundo del trabajo. Se observa en los relatos cómo cada uno de los jóvenes a través de la elaboración de estas percepciones va conformando un cuerpo para el trabajo. Le va dando forma, des-formando y per-formando de acuerdo a sus experiencias laborales y educativas (de modo que aparecen competencias a mejorar como la puntualidad o la asunción de virtudes naturales como la proactividad). La educación por competencia apela entonces a la modificación del cuerpo, los sentidos, la sensibilidad, el movimiento corporal, la percepción sensorial, etc., a través de experiencias que se constituyen en instancias significativas para la formación personal. El cuerpo aparece como un objeto manipulable y transformable,

pero depende de la comprensión y la disposición que encarna el sujeto y de la reflexión de los símbolos que pueda llegar a transmitir.

Tomemos por ejemplo la valorización de las propiedades corporales para el trabajo y la re-significación que realizan los sujetos re-escolarizados. La apariencia encuentra una trascendencia estética, formal y simbólica en el mundo del trabajo diferente a la que se establece en otros ámbitos societales. El cambio de apariencia aparece como un punto central de la esencia moral de la persona para alcanzarse como empleable. Se observa aquí como el cuerpo imagen está compuesto no sólo de asuntos materiales, sino especialmente simbólicos y visuales. El “el corte de pelo” y el “sacarse el aro y la gorra” es llevado como una posibilidad de adaptarse y cambiar a fin de ser aceptado. Así las competencias trabajan en los sentidos perceptuales de los sujetos, en hacer cotidiano un saber práctico que permite una adecuación entre las expectativas, las capacidades y los tiempos socialmente disponibles para el estudio y las posibilidades objetivas. El sujeto encarna su cuerpo, lo representa y lo vive intensamente, pero bajo el límite y la presión de los condicionamientos de orden, que penetran desde distintos ámbitos sociales y económicos, en el que se incluye fundamentalmente el poder regulatorio de la escuela.

Consideraciones finales del capítulo: Pedagogía, Re-escolarización y Emociones para el trabajo

Durante este capítulo se analizó la implicancia del campo pedagógico en los procesos regulativos de las poblaciones marginales, especialmente la impronta que impulsó el sistema por competencias laborales en la educación formal de los re-escolarizados. Se destacó el surgimiento del “giro estratégico” de la hegemonía pedagógica al modificar ciertas reglas y el papel de los sujetos intervinientes del campo escolar.

Para habilitar a los individuos en la obtención de saberes, el enfoque propuso una forma de asimilación del conocimiento a partir de “aprendizajes significativos”. En esta perspectiva el individuo escolarizado quedó representado como un sujeto que posee experiencias y capacidades particulares, como percepciones y sensaciones que le permiten interactuar con el entorno social y productivo y generar competencias que posiblemente potencian su desplazamiento en el mercado.

Se observó aquí la huella y las consecuencias de esta pedagogía en el circuito escolar investigado, al menos en dos aspectos propositivos: en la apuesta por indentificar y respetar los “ritmos de aprendizaje” de los re-escolarizados y en la búsqueda de

ajustar el tiempo de la asunción de las habilidades generales con el demandante tiempo productivo del mundo del trabajo.

El resultado fue la elaboración de un régimen de conocimientos territorializado y circunscripto a las condiciones de segregación de los estudiantes. Pero no sólo por reproducir un fragmento diferencial hacia el exterior de la política pública en consideración de los atributos cognitivos de este sector, sino que además por fomentar hacia el interior, la individualización, valorización y el desprestigio de las capacidades de cada alumno en referencia a sus pares.

Paralelamente se propuso la adquisición significativa del conocimiento a partir de la construcción de “aprendizajes productivos” en función de contextos pre-elaborados y vinculados a la capacidad diferencial del sujeto. Esto se desarrolló gracias a la confección de técnicas o instrumentos pedagógicos ajustados al régimen de sensibilidad cuyo objetivo fue elaborar sentidos pre-formateados que repercutieran en las disposiciones para el trabajo. Así se opera, bajo tensión con la propuesta, los intereses y las sensibilidades de los alumnos, llegando a incidir en las emociones, en las percepciones e inclusive en el proceso de resignación a las condiciones establecidas por el orden signifiicante del mundo laboral.

La educación por competencias, entonces, contribuye a regular un sujeto que presenta como límite y acentuación un cuerpo disponible para el trabajo, en tanto aparece el mismo como frontera entre los procesos de comprensión y reflexión sociales y los modos de operar y la simbología transmitida por la hegemonía empresarial.

Capítulo 4: La Capacitación para el trabajo en los jóvenes desocupados

Presentación del capítulo

En el capítulo anterior se elaboró un examen del proceso pedagógico que propone el sistema por competencias laborales en los jóvenes que todavía no han sido excluidos “formalmente” del mercado de trabajo. En este caso nos trasladaremos a analizar los procesos de inclusión para el empleo propuestos para aquellos jóvenes re-escolarizados que se encuentran en los bordes de la formalidad. Para ello estudiaremos un plan de empleo (Jóvenes Más y Mejor Trabajo) implementado recientemente por el gobierno nacional, asumido en su importancia por su carácter paradigmático de proponer un estilo de protección fundado en la formación de un sujeto gestado a través de la capacitación por competencia.

En definitiva, en este capítulo nos ocuparemos de analizar un proceso formativo ajustado a las características y condiciones del mercado de trabajo. De manera más concreta analizaremos la confección del proyecto formativo del programa inspirado en el sistema por competencia laboral. Empezaremos contextualizando el régimen de protección social y su relación con la inserción ocupacional. Luego discutiremos el concepto de empleabilidad, entendido como una noción que resume la relación entre empleo-capacitación y protección. En una segunda parte del capítulo describiremos la estrategia pedagógica del proyecto formativo y las acciones de los agentes formadores involucrados. Terminaremos presentando la incidencia y la tensión de la formación en las disposiciones para el trabajo de los jóvenes beneficiarios del programa.

4.1. Las políticas de asistencia y bienestar en el modo de acumulación

Las políticas sociales argentinas en educación, salud, seguridad social, asistencia, etc., se fueron conformando como un conjunto institucional que estableció un régimen de protección social relativamente amplio en cuanto a derechos, sobre todo en las zonas urbanas, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Siguiendo los argumentos de Danani y Hintze (2011), concebiremos -a lo largo de este capítulo- a la protección social como parte de las *condiciones generales de la reproducción de la fuerza de trabajo* y, a su vez como una pieza importante de la reproducción de la vida del conjunto de la población en las sociedades capitalistas¹³⁴.

¹³⁴ En este marco, se le asigna a las formas de protección social un lugar central en las condiciones generales de la reproducción capitalista: “*ella es parte de las relaciones institucionales en la que se concreta la mercancía fuerza de trabajo*” (Danani y Hintze, 2011:14).

En esta forma, las políticas de protección se constituyeron con la conformación del Estado social -llamados por algunos de bienestar (Álvarez Leguizamón, 2005)- en un campo de lucha, que implicó el reconocimiento progresivo de necesidades y modos legítimos de satisfacción. Se puede observar, de este modo, la construcción de la política social y de sus fundamentos como “*un momento inmediatamente político del proceso de distribución y, por lo tanto, de la acumulación*” (Danani; 2004:62).

En el caso de nuestro país, luego de la segunda mitad del siglo pasado, el régimen de protección fue modelando las condiciones de vida de los distintos sectores y grupos sociales al operar bajo tres formas de intervención que tendieron directa o indirectamente a la distribución del ingreso (Adrenacci, 2002). En primer lugar, se estableció bajo la formación de complejas instituciones de salud y educación, que asumieron una parte importante del costo de la reproducción de sujetos y de las unidades domésticas del total de la población. Segundo, con la intervención de asistencias limitadas y asistemáticas que mitigaron la carencia relativa de situaciones de pobreza masiva que se iban conformando en los grandes conurbanos. Y en tercer lugar y quizás el más importante, con la mediación de las relaciones salariales que garantizaban la protección de una serie de derechos laborales tutelados por los contratos de trabajo (aún en el contexto de convenciones colectivas suspendidas) y avalado por un continuo proceso de salarización formal.

Si bien la protección ligada a la condición de trabajador asalariado tuvo un desarrollo heterogéneo y en algunas regiones las formas precarias de contratación de los vínculos de tutela paternalista y racista fueron una constante (Álvarez Leguizamón, 2005),¹³⁵ en nuestro país a principios de los 70', se pudo observar un alcance de concesiones importantes a la clase trabajadora (Salvia y Pla, 2011; O'Donnell y Oszlak, 1981). Estas se concretaron por la conquista, el acceso y la garantización del Estado de nuevos derechos bajo un marco incipiente de distribución igualitaria de la riqueza. Así se produjo, aunque de manera fragmentaria y hasta contradictoria, una extensión en las prestaciones y la conformación de una cierta cultura de los “derechos sociales”, ya fuera por la vía de una inclinación corporativista llevada adelante por la lucha de ciertos sectores o por el imaginario asociado al significado de ciudadanía.

¹³⁵ Como afirma Álvarez Leguizamón, en la Argentina, como muchos países latinoamericanos, al haber sido la mercantilización menos generalizada, heterogénea y en condiciones precarias de contratación, la reproducción de importantes grupos de población ha reposado significativamente en vínculos de tutela, recursos provenientes de las redes de solidaridad no mercantiles y trabajos de la economía informal (Álvarez Leguizamón, 2005).

“Las apelaciones podían ser distintas, pero en definitiva en ambos casos se invocaban derechos” (Danani y Hintze, 2011:21).

Sin embargo, las titularidades conseguidas por las disputas sociales fueron minadas primero por la dictadura y después por la aplicación de las recetas del “ultra-liberalismo”, visibles desde los años ochenta. La Argentina fue uno de los países donde se implementó una de las más crudas políticas de flexibilización laboral y de liberación económica que culminaron en un nuevo diseño de las relaciones entre el Estado y la economía, que marcaron el devenir del régimen de acumulación¹³⁶.

En dicho período se evidenció un persistente déficit fiscal y un aumento considerable de la deuda externa (Schorr, 2005). Estas dificultades, sumada a la crisis de la productividad, repercutieron en las relaciones entre los capitales regionales y transnacionales y en el sistema de intercambio y prerrogativas entre sindicatos, Estado, capital y la clase trabajadora. Las nuevas ideas sostenían el argumento que para superar la crisis había que modificar el régimen de protección y anular las concesiones, por lo que se recurrió a una combinación de políticas de represión, captación y aislamiento de los sindicatos y de los sectores combativos (Murillo, 2001; Alonso, 2007; Marshall, 2006). Los gobiernos comenzaron a aplicar políticas de liberalización económica, instaurando un modelo ideológico que transformó la estructura económico-social, redefiniendo el papel del Estado y restringiendo drásticamente el poder de negociación que poseían los trabajadores. El nuevo marco de acumulación se produjo en un cuadro de especulación financiera, de niveles salariales limitados por la competencia externa (Schorr, 2005) y con altos niveles de desocupación y precarización laboral (Battistini, 2009).

Estas reformas socavaron la fusión entre derechos y ciudadanía, así como entre derechos y empleo (Álvarez Leguizamón, 2005). Las reducciones presupuestarias del Estado alteraron profundamente estos mecanismos, restringiendo y degradando la cobertura de los sistemas públicos. Mientras que la reducción relativa del empleo formal y de las condiciones de seguridad laboral dejó progresivamente fuera de la protección social a una parte amplia de la población (Andrenacci, 2002). Lo que se observó en la práctica, como en otros países, es que estos cambios en el mundo del trabajo generaron una variedad de situaciones ocupacionales que mostraron un panorama preocupante de marginalidad y desafiliación social (Castel, 1997).

¹³⁶ Ver capítulo 1, primera parte, punto 1.2.

Las in-seguridades en el trabajo (en el puesto, en las condiciones, en el ingreso, en la representación sindical y en la certidumbre) hicieron que el empleo perdiera plenitud o se volviera cada vez más “precario” (Lo Vuolo, Barbeito y Rodríguez, 2002; Arellano, et.al., 2009). A partir del período referido, empezó a derrumbarse uno de los pilares de la regulación de la acumulación: el sistema de seguridad y protección social ligado tanto a la figura del trabajador asalariado formal como al mantenimiento de un cierto nivel de pleno empleo (Danani y Hintze, 2011:23).

De esta manera comienza a cuestionarse la posibilidad de generar una sociedad con empleo para todos. Esta crisis conllevó a la generalización de ciclos de desempleos y de inactividad y el aumento de porcentajes cada vez mayores de la fuerza de trabajo en estado de informalidad (Miranda, 2006; Pérez, 2010; Beccaria, 2007).

Al desaparecer el empleo protegido fue preciso concebir desde el sistema político una nueva forma de ofrecer alguna suerte de amparo social, para garantizar al menos ciertas condiciones básicas de vida y establecer un consenso necesario para evitar las potenciales conflictividades que podrían desatar aquellos que comenzaban a transitar por la precariedad.¹³⁷ Así, en paralelo al retroceso de las formas extendidas de inserción social, comienzan a multiplicarse intervenciones gubernamentales puntuales. Algunas de ellas se dirigieron a resolver necesidades de bienes materiales de subsistencia (alimentación, atención de salud, vivienda)¹³⁸ y otras a crear fuentes de ingreso monetario alternativas al empleo (subsidios con contraparte de trabajo). Ambas quedaron plasmadas como estrategias focalizadas para atenuar los apuros de la población de mayores necesidades relativas (Andrenacci, 2002; Zibecchi, 2008; Arcidiácono, Pautassi y Zibecchi, 2010).

¹³⁷ Cuando en la Argentina prevalecía el supuesto del pleno empleo, se asumió una cobertura general y universal concentrada en los beneficios del salario, mientras la asistencia social fue considerada como una especie de caridad para quienes estaban temporalmente desempleados (Lo Vuolo y Barbeito, 1999).

¹³⁸ Las necesidades de bienes de alimentación y de salud y las formas de satisfacción señalan el tipo de estructuración de los cuerpos en el campo social. Esta clase de bienes son indispensables para la sobrevivencia física, la interacción social y la reproducción. En el período de la convertibilidad en la Argentina se produjo un desmantelamiento y la privatización del sistema público de salud, la descentralización a municipios de servicios básicos y la culminación en un régimen desigual en tanto en atención y como en calidad. Las políticas de alimentación fueron necesarias como mecanismos de resolución de conflictos ante la atenuación de los riesgos de desnutrición, producto de la pobreza y la precariedad. Estas últimas políticas se implementaron de manera descentralizada a través de comedores barriales. Que los agentes estuviesen hambre y una salud misérrima, fue una consecuencia que luego sirvió para sujetar a la población en los bordes de contención. Mantener a los cuerpos dentro de estos límites, implica cercar sus posibilidades y oportunidades de acción y someterlos a un estado de pobreza estructural (Quattrini, 2009).

Se produce así un proceso de “asistencialización” de la política social gracias al crecimiento y multiplicación de programas autónomos y descentralizados de transferencia de bienes y servicios hacia una pobreza localizada territorialmente (Andrenacci, 2002). Estos programas se especializan en captar a los sujetos “de riesgo” en sus escenarios, fijarlos geográficamente en los municipios y clasificarlos en los moldes técnicos de una “población-objeto”. Sin embargo estas políticas lograron constituirse como formas sustitutas de supervivencia en la medida que sólo sirvieron para cruzar el puente de la marginalidad a la pobreza digna. En este sentido, la precariedad que se estableció a partir de las condiciones de vida empezó a depender de la suerte en un mercado de trabajo aleatorio e irregular y de una protección residual, barata y justificada, adquirida en última instancia, por “demostrar” ser el más pobre entre los pobres.

Si nos ubicamos por períodos históricos se pueden observar leves mutaciones en el régimen de “asistencialización” que presenta la protección social hoy. Algunos sitúan dos secuencias y tipologías de programas (Zibecchi, 2008, Arcidiácono, et.al., 2010). Primero, aquellas pertenecientes al primer paquete de medidas, provenientes del ya citado “Consenso de Washington”, implementados fundamentalmente en los años noventa. Las políticas consistieron en una batería de programas sectoriales y focalizados, vinculados a la salud, a la educación, al trabajo, a la vivienda y a la infraestructura básica. Segundo, los que siguieron a la post crisis del 2001, que coincidieron con el direccionamiento del “post-consenso de Washington”, el cual convirtió las anteriores políticas en coberturas masivas. Estas fueron denominadas programas de transferencias condicionadas de ingresos, señalados como de “segunda generación”, caracterizados por generar una cobertura en función del reconocimiento de ciertos derechos (como el empleo), pero aún con un contenido altamente focalizado que las distan de las propuestas universales (Zibecchi, 2008). Se identificaron por promover una lucha contra la indigencia fortaleciendo el capital social y las “cualidades activas de los pobres”, a fin de que estos puedan reafirmarse en el mercado de trabajo (Álvarez Leguizamón, 2011; Arcidiácono, et. al., 2010). Las medidas combinaron condicionalidad, focalización y transferencia directa a los destinatarios (Pautassi y Zibecchi, 2010).

Las políticas de empleo desarrolladas en la Argentina durante la última década se inscriben en esta última línea, contemplando un abanico que incluye un modelo de subsidios a desempleados y programas de “activación de empleo”. En concreto, estas políticas exigen en el beneficiario una acción de contraprestación a cambio de recibir

un monto de dinero justificado, en función de que la operación mejorará su capital humano. El caso ejemplificador de la política social del país fue el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD)¹³⁹, dirigido especialmente a mujeres de sectores vulnerables, implementado al principio del milenio, donde ya se comenzaba a visualizar la nueva vinculación entre derechos formales, ciudadanías fragmentadas, vulnerabilidad y precarización laboral institucionalizada. En aquel entonces el Ministerio de Trabajo afirmaba en una evaluación del programa que el objetivo del mismo era “facilitar” la “reinserción laboral” cubriendo al menos dos aspectos: primero, “revertir la situación de pobreza y marginalidad”; y segundo, establecer “*un componente de formación para impulsar y mejorar las capacidades de los beneficiarios*” (MTESS, 2005).

A partir del programa PJJHD las políticas públicas buscaron estimular la formación de un capital humano y social, introduciendo una mayor corresponsabilidad y protagonismo de la población destinataria. De esta manera, se propone la utilización de las potenciales capacidades de los sujetos para “promover” que sean ellos mismos los que “abandonen” la pobreza ante el problemático modo de inscripción social que establece las relaciones de inestabilidad salarial. En este panorama nebuloso con respecto al empleo, las disposiciones corporales de los trabajadores adquieren un mayor peso. Ahora no sólo se trata de “proteger” el trabajo, sino de insertarse en la vida bajo los vaivenes sociales y ocupacionales propios del paradigma de la flexibilidad¹⁴⁰, con un alcance cognitivo y afectivo suficiente para hacer frente al empleo, el desempleo y el autoempleo (Paiva, 2001). Se empieza a observar un cambio progresivo en las formas de satisfacción de las necesidades sociales. Para orientar las numerosas acciones de la población y lograr que el trabajador se “mueva”

¹³⁹ El PJJHD en Argentina fue un caso paradigmático de esta condicionalidad. Comenzó a gestionarse a principios de 2002 como principio de “inclusión social” para más de dos millones de mujeres y hombres, afectados por una crisis sin precedentes en nuestro país (ver cuadro N°1). Se exigía la realización de 4 horas de trabajo diarias (20 hs semanales) y la contraprestación podía realizarse a través de “proyectos productivos, comunitarios o actividades de formación o capacitación”. Estas cláusulas generaron, como efecto, la promoción de una serie de actividades barriales de autogestión comunitaria -organizados territorialmente y por organizaciones sociales (Quattrini, 2009)- y una cierta sobre-explotación por medio de la cobertura de trabajo “semi-gratuito” de los beneficiarios en la administración pública (Álvarez Leguizamón, 2011).

¹⁴⁰ Es interesante la reflexión de Sennett sobre la metáfora de las “prácticas de maleabilidad y flexibilidad” que exige las condiciones de acumulación y su paralelismo con tensión física. Para el autor una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan. Hoy la sociedad demanda soluciones para acabar con los males de la rutina anteriores creando instituciones más flexibles. No obstante, las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en las fuerzas que doblegan las disposiciones de la gente (Sennett, 2005:37).

con soltura en el mercado aparece el paradigma de la empleabilidad, el cual se fundamenta en dos convicciones: por un lado, en que el empleo en el actual contexto ya no se genera masivamente; y por otro lado, que para permanecer en el mundo laboral se requiere la adquisición de competencias que sirvan para enfrentar los cambios en los contenidos y en las modalidades del trabajo y así protegerse de las fluctuaciones de los mismos¹⁴¹.

4.2. Empleabilidad ¿una respuesta al desempleo?

La capacidad real y simbólica de protección del empleo y de sus instituciones derivadas ha menguado como eje de inclusión de las nuevas generaciones. La flexibilidad y la precariedad –conceptos conectados a un retroceso de los derechos– tendieron a consolidarse a medida que la fuerza política del trabajo se debilitó frente a la política del capital. Con este deterioro, comienza a visualizarse el traspaso de un acceso a un empleo estable a la época de los empleos precarios, temporarios y los períodos de desempleo e inactividad. En estas condiciones, la inserción ocupacional de quienes inician su carreras laborales comenzó a considerarse como una transición, larga, compleja e inconclusa (Miranda, 2006; Gastron y Oddone, 2008; Casal, García, Merino y Quesada, 2006)¹⁴².

Actualmente se prevén sucesivos cambios de profesión a lo largo de la vida, rotación entre el mercado formal y modificaciones en las modalidades de transición entre el trabajo y el estudio (Miranda, 2006; Paiva, 2006). La dificultad de la integración hacia el mundo del trabajo ha derivado en la elaboración de diversas estrategias para lograr, al menos, la sobrevivencia a los posibles vaivenes sociales que presenta el nuevo panorama. Es por ello que se necesita, ante el desmantelamiento de los mecanismos de protección social, renovar políticas que garanticen ajustes económicos y sociales para la reproducción de las condiciones básicas de acumulación capitalista. En este

¹⁴¹ Sobre el sistema por competencias laborales observar el punto 2.2 de la presente tesis.

¹⁴² Es interesante vincular el concepto de transición con el de juventud. Para Casal y su equipo de investigación (Casal, et.al, 2006), la juventud sociológicamente consiste en la realización de dos transiciones: la profesional y la familiar. A su vez aclara que la característica de la juventud reside en el “enclasmamiento y posicionamiento social” y en la disparidad de segmentaciones sociales en las que tiene lugar estas dos transiciones. Desde esta perspectiva la transición es definida como el conjunto de procesos biográficos de socialización que se articulan entre sí y que se proyectan hacia la consecución de la emancipación profesional y familiar. La transición, por tanto, se conceptúa como proceso de adquisición de estatus social con relación a las relaciones de producción (mercado de trabajo) y reproducción (familia). Lo que califica la situación de los jóvenes es la complejidad de la transición en el contexto actual del capitalismo global (Casal, et.al, 2006).

marco nace el paradigma de la empleabilidad y se introduce las competencias en las políticas públicas (Paiva, 2006).

Al respecto de este paradigma, el organismo internacional más influyente ha sido la OIT, que ha promovido las competencias a través de sus postulados centrales, el “trabajo decente” y la “formación continua” (CINTEFOR-OIT, 1999, 2008). La finalidad primordial de la OIT es promover oportunidades para que los hombres y mujeres puedan conseguir un “trabajo decente” en “condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana”, siendo meta inclusiva especialmente para las poblaciones vulnerables, entre las que se incluye a los jóvenes. Para ello la OIT trabaja conjuntamente con la comunidad internacional y el mundo de los negocios, en torno a la problemática económica y laboral con una proyección pública (Abdala, 2004:51). Este organismo planteaba en la declaración de la “Conferencia internacional del trabajo”¹⁴³ la necesidad de profundizar los pilares de la empleabilidad para reducir la pobreza y facilitar la transición hacia el trabajo:

“La educación, la formación profesional y el aprendizaje permanente son los pilares fundamentales de la empleabilidad, el empleo de los trabajadores y el desarrollo empresarial sostenible en el marco del Programa de Trabajo Decente. Por consiguiente, contribuyen a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativos a la reducción de la pobreza. El desarrollo de las competencias es crucial para promover un proceso de desarrollo sostenible y puede contribuir a facilitar la transición desde la economía informal a la formal. Además el desarrollo de las competencias es esencial para aprovechar las oportunidades y superar los desafíos de la necesidad de satisfacer, en el contexto de la globalización, las nuevas exigencias que plantean las cambiantes economías y las nuevas tecnologías. Los principios y valores del trabajo que están en consonancia con las conclusiones relativas a la promoción de empresas sostenibles proporcionan orientación para elaborar y ejecutar programas de desarrollo de las competencias, que se constituyen en un medio eficaz para gestionar eficientemente transiciones socialmente justas. Los gobiernos y los interlocutores sociales deben trabajar en el marco del diálogo social para formular programas nacionales, regionales e internacionales de desarrollo de las competencias idóneos para promover la integración de los aspectos económicos, sociales y ambientales del desarrollo sostenible”. Conferencia Internacional del trabajo (OIT, 2008:7; el subrayado es nuestro)

Para la OIT la búsqueda de un trabajo decente debe suponer la ejecución de programas nacionales, regionales e internacionales de desarrollos “idóneos” de competencias para que los sectores “vulnerables” logren su traspaso al mundo laboral institucional. Se plantea la re-elaboración de una formación ajustada a los nuevos tiempos, renovando contenidos curriculares y certificaciones ofrecidas en base a los

¹⁴³ Se refiere a la 97ª reunión de la Conferencia Internacional de Estadísticos del Trabajo realizada en Ginebra entre el 28 de mayo y el 13 de junio del 2008.

nuevos perfiles laborales surgidos como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo (OIT, 1999:16). El organismo promueve una educación que incluye la actualización de la promoción del “aprendizaje de por vida”, uno de los postulados centrales de la matriz de las competencias:

“Para garantizar la transición fluida de los trabajadores a un nuevo empleo, se ha de disponer de sistemas de reconocimiento de las competencias para reconocer y certificar las competencias y la experiencias adquiridas previamente en el trabajo, de modo que con las calificaciones transferibles, los trabajadores puedan ocupar con más facilidad nuevos empleos, tanto dentro de la empresa como en otras actividades”. Conferencia Internacional del trabajo (OIT, 2008:17; el subrayado es nuestro).

Se formula que para alcanzar la integración hacia el empleo se precisa de un sistema de competencias que reconozca y certifique las habilidades adquiridas durante toda la etapa vital de los sujetos. La transición entre el período del sistema educativo al mercado de trabajo se ve facilitado por: el asesoramiento y la orientación en materia de desarrollo profesional; la revalorización de las competencias adquiridas en el aprendizaje previo; y la previsión de las necesidades reales del mercado de trabajo (CINTEFOR-OIT, 2008). Esas medidas son particularmente importantes para mejorar la empleabilidad de los jóvenes y de otros grupos destinatarios. Además resulta prioritario proporcionar herramientas para que las personas puedan autogestionar sus procesos de desarrollo laboral y profesional, así *“encontrar un primer empleo, buscar uno nuevo, iniciar un emprendimiento empresarial, recalificarse a través de cursos y formarse permanentemente... En lo que parece un juego de palabras, a la par que se produce la extinción del empleo para toda la vida, emerge el concepto de formación a lo largo de toda la vida”* (CINTEFOR-OIT, 1999:17).

El objetivo principal de la formación continua es proponer marcos adecuados de aprendizaje brindando competencias necesarias para incrementar la empleabilidad. Esta se propone como un nexo conceptual y práctico con el empleo. Ella puede ser entendida como se ha explicitado en el capítulo 2 como la sumatoria de capacidades centrales para competir en el mercado. De ahí que para la OIT se llega a ser “empleable” siempre y cuando se obtenga las competencias necesarias para “navegar continuamente en el mercado” (Abdala, 2004).

Por último, esta entidad recomienda que las medidas de formación deberían ser aplicable en forma integral, siendo parte de programas nacionales que resalten en su agenda *“el desarrollo de las competencias y el crecimiento del empleo”* (CINTEFOR-OIT, 2008:21). Siguiendo esta línea, en la Argentina, el Ministerio de Trabajo de la Nación asumió desde los años 90 las funciones de capacitación laboral adoptando a

las competencias como fundamento argumentativo para diseñar programas de formación laboral tanto para desocupados como para ocupados.

Para el caso de los ocupados, se han impulsado, fundamentalmente desde el año 2000 en adelante, acciones de acreditación en competencias laborales tomando como referencia los desarrollos conceptuales de CINTEFOR-OIT¹⁴⁴ y recibiendo financiamiento de otros organismos internacionales como el BID. Por ejemplo, se sentaron las bases en el período 2004 - 2008 para la creación del “Sistema Nacional de Certificaciones”. Durante este tiempo se estandarizaron 180 normas de competencias laborales, se evaluaron 15.000 trabajadores, de los cuales se certificaron alrededor de 12.000 y se crearon 21 organismos de certificación sectorial, participando del programa 30 sectores de actividad en 16 provincias, entre los que se destacan el sector automotriz, la construcción, el metalmecánico y la indumentaria (Figari y Álvarez Newman, 2011). Para el año 2012 se habían certificado 25.427 trabajadores, lo que hace un total de casi 100.000 certificados a lo largo de la última década, según los logros señalados por el mismo Ministerio de Trabajo y Seguridad de la Nación y Seguridad Social (en adelante MTESS) (ver cuadro N° 1). Estas acciones se constituyeron sobre la réplica de programas implementados en otros países de América Latina (Herger y Sassera, 2011).

En estos últimos años, el Ministerio también profundizó otra línea: las políticas de formación acompañadas de la transferencia de ingreso, principalmente dirigidas a los desocupados y a personas con bajo nivel educativo, que contiene la instrucción en empleabilidad como un modo de “inclusión social” de la pobreza (Álvarez Leguizamón, 2011). Estos programas suelen ser implementados junto con cursos de capacitación, ya sea para la enseñanza de tareas específicas o para preparar habilidades a partir de la participación de pasantías o prácticas laborales (Herger y Sassera, 2011). La implementación de estas políticas fortalecieron además la formación de “centros de capacitación” a lo largo del territorio, destinados principalmente a desocupados. Estas agencias de empleo fueron las encargadas de consolidar luego del año 2008 la

¹⁴⁴ El Centro Interamericano de Formación Profesional (CINTEFOR) -organismo dependiente de la OIT- se encargó de difundir este paradigma de una manera activa realizando numerosos estudios para su desarrollo y su sustento teórico y metodológico. CINTEFOR se ha pronunciado en varias ocasiones a favor de la formación por competencias. Por ejemplo, la Recomendación 195 resalta que, en el marco de la innovación productiva, para lograr la creación de “trabajo decente” y la “empleabilidad” de las personas, es necesario *“crear nuevas oportunidades de empleo, pero también nuevos enfoques en materia de educación y formación que permitan satisfacer la demanda de nuevas competencias”* (Cintefor-OIT, 2006:20). Además el organismo viene publicando documentos de promulgación que recogen opiniones de una serie de autores sobre el papel de las competencias en la formación profesional.

implementación del Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo (en adelante PJMyMT). Puede observarse en el cuadro N°1, la presencia de las Oficinas de Empleo Municipales (en adelante OEM), distribuidas a lo largo de los distritos del país, las cuales llegaron a beneficiar a medio millón de personas en el 2011 y promovieron la participación de jóvenes en el PJMMT, alcanzando según cifras oficiales del año 2012 a 400.000 beneficiarios en todo el país.

Cuadro N°1 – Cantidad de beneficiarios por tipo de programas y años. – Argentina – 2003 al 2012

Programas	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Certificación de Competencias		18	532	1.576	5.030	12.009	20.203	17.246	15.994	25.427
Programa de Jefes de Hogar	2.057.208	1.844.590	1.615.491	1.452.121	1.107.649	749.019	500.354	17.637	13.687	
Programa de Empleo Comunitario	235.049	260.754	299.020	285.971	297.565	429.390	585.466	508.384	295.133	65.614
Seguro de Capacitación y Empleo				20.803	75.226	103.018	132.954	247.123	262.910	226.744
Jóvenes con Más y Mejor Trabajo						9.440	74.625	123.122	316.845	285.674
Personas atendidas en Oficinas de Empleo				37.633	99.124	161.690	321.775	415.702	622.229	552.550

Fuente Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social – Resumen de Acciones de la secretaria de empleo.

A pesar de la heterogeneidad, estos programas coinciden en su propósito de expandir las competencias de los beneficiarios a fin de que éstos mejoren su posición en el mercado. Es decir, el objetivo general de los mismos es dotar a los individuos de un conjunto de activos y cualidades que permitan sortear con éxito los obstáculos de entrada a la política actual mercantil del capital. Esta posición está vinculada con la teoría del capital humano y su implementación en el campo de las políticas públicas.

Recordamos que para el espíritu de la teoría del capital humano todo bien material o simbólico escaso que poseen los beneficiarios es susceptible de convertirse en potencial capital o activo, subsumiéndose en la lógica económica¹⁴⁵. Sus viviendas precarias y sin servicios básicos mínimos se convierten en patrimonio, sus relaciones de amistad y confianza mutua en capital social y principalmente sus conocimientos

¹⁴⁵ Los trabajadores, de esta manera, se convierten en capitalistas, no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades, como lo hubiera querido la tradición, sino por adquirir conocimientos y habilidades que tengan un valor económico, los cuales sean susceptibles de invertirse para alcanzar un grado, aunque sea mínimo, de productividad (Schultz, 1972).

proporcionados por participar en actividades informales en capital humano (Álvarez Leguizamón, 2011). Lo que se propone es aumentar tanto el capital como la productividad que desarrollan los pobres en función de sus recursos.

Esta última argumentación puede parecer contradictoria a la propia lógica de la economía política, puesto que la productividad de una persona pobre en términos de ingresos monetarios es considerada exigua. Sin embargo, no se trata simplemente de mejorar un rendimiento en términos económicos, sino transformar y revalorizar las energías físicas, psíquicas y cognitivas de los sujetos pobres, que a priori permanecerían deterioradas por no ser empleadas debidamente (Álvarez Leguizamón, 2011).

Lo importante, es que desde este punto de vista, nadie puede quedarse “parado” en este proceso de valorización. El capital humano, como cualquier activo, se deprecia cuando no está siendo invertido, ya que las habilidades pierden valor si no son debidamente actualizadas (López Ruiz, 2006). Y desde el momento en que las personas pasan a ser propietarias de su capital, ellas se vuelven auto-responsables por su sustento, y, por lo tanto, de su empleabilidad, estando obligadas a invertir en todos los campos y a asumir los riesgos de sus elecciones (López Ruiz, 2006). De lo que se trata es de hacer una apuesta al futuro: un tiempo invertido en los aspectos del cuerpo señalados anteriormente, para que su capital rinda los mayores beneficios posibles.

La teoría consigue, en el campo de las políticas flexibilizar la noción de capital y volverlo así un concepto mucho más abarcador: las diversas formas del capital –aún las no registradas por el individuo- pueden ser pensadas como múltiples y clasificadas en capital humano y no humano¹⁴⁶. Las virtudes personales, asumidas como competencias actitudinales, en escalas inconmensurables serían posiblemente accionadas como parte del capital de la pobreza (Paiva, 2001).

Además se dispone de una nueva concepción específica del sujeto desempleado. El estar trabajando o ser activo (en búsqueda de empleo) se torna una condición necesaria para poder mantener e incrementar el capital: la empresa es el mercado que formula las condiciones para que el capital no se deprecie, es decir para que obtenga un retorno y se capitalice (López Ruiz, 2006). Por eso, estar desempleado e inactivo

¹⁴⁶ Se logra efectivamente flexibilizar también los conceptos de consumo e inversión, dejándolos bajo límites difusos, los que siempre pueden ser (re) definidos a posteriori de acuerdo a las “necesidades del mercado” (López Ruiz, 2012).

no significa solamente haber perdido el empleo, sino también estar perdiendo “empleabilidad”. Por lo que el beneficiario, en busca de promover su éxito, ya no es interpelado como un simple “desocupado”, sino ahora como “trabajador inversor”, por el cual podrá conseguir competencias que garanticen su permanencia. En tanto que para obtener un estado correcto de activos, será necesario adquirir “actitudes” que lo lleven a actuar como un “verdadero buscador” con “voluntad de cambio y en movimiento constante” (Grinberg, 2007). Así se plantea que no sólo las capacidades cognitivas y procedimentales serían el principal factor productivo de los pobres, sino además el desarrollo del capital dependería de la movilización de sensaciones y emociones para el trabajo producidas desde la temprana infancia.

Y esto nos lleva a una tercera cuestión: la materialización de la aplicación de los principios de la teoría clásica liberal al funcionamiento del sistema social, según la consumación de los anhelos de los pioneros de la teoría de la Universidad de Chicago (López Ruiz, 2012). Según este pensamiento, para restituir la situación, las sociabilidades de los beneficiarios deberían permanecer expuestas a la evolución del mercado. Se espera así revertir aquellas situaciones donde las actividades económicas quedan suplantadas por las relaciones sociales, a otra donde los vínculos y conocimientos propios del ámbito de la reproducción podrán ser subsumidos por el sistema económico.

De este modo, se insiste en cristalizar la grilla de la ciencia economía como principio del comportamiento humano, extendiéndola hacia esquemas y criterios de decisión propios de los dominios de la vida cotidiana de los sectores vulnerables (Foucault, 2007; López Ruiz, 2012). Esta regulación se establece en dos planos: una vigilancia sobre el cuerpo y las emociones de los sujetos y una superposición de este poder con una regulación sobre el territorio y los espacios estrictamente definidos donde interactúa esta población. Se observa aquí un ejemplo de lo que Foucault llamó la biopolítica (Foucault, 2007).

En este sentido, las políticas proponen un adiestramiento y un aumento de la productividad de las energías simbólicas socialmente acreditadas en el cuerpo de los beneficiarios tales como son sus afectos y las solidaridades. Y a la par genera efectos masivos para regular riesgos que puedan presentar estas poblaciones, manteniendo niveles básicos y biológicos indispensables para su sobrevivencia. Esto se produce gracias a un desarrollo de un saber especializado que propone identificar a los “otros” –a los pobres focalizados- y a sus formas de producción y reproducción. Y en base a esta construcción elaborar conocimientos, clasificaciones y tipologías de pobreza

(pobres por ingresos, vulnerables transitorios, desocupados vulnerables, inempleables, etc.), como maneras de su detección focal y formas adecuadas de sociabilidades y sensibilidades. Las políticas se presentan, por lo tanto, como un dispositivo disciplinario complejo que regula las emociones de las poblaciones vulnerables a través de un poder cuya función no es ya matar sino invadir la vida de los pobres. En este sentido, Álvarez Leguizamón (2011) para analizar los programas de transferencia condicionada elaborados sobre estos presupuestos propone el término de focopolítica. Afirma que la focopolítica es un nuevo arte de gobierno que no tiene como objeto al trabajo sino el no trabajo: la desocupación o el empleo precario y la vulnerabilidad. Por ello la focopolítica no es genérica, como lo es la biopolítica, sino focalizada. Valora como objetos de saber y de control a la comunidad o al pobre, conceptualizados como máquinas que auto-gestionan su propia subsistencia a niveles mínimos (Álvarez Leguizamón, 2011).

Por lo tanto, lo que se busca es impulsar como soporte de acción en los campos limitados del movimiento corporal de los pobres el modelo económico de la oferta y la demanda y/o del costo y del beneficio. En este sentido, se proyecta un modelo conductual que pretende hacer del total del cuerpo social una multiplicación de unidades que adquieran la forma prescriptiva de la “empresa”. De esta manera, las tecnologías penetran en la vida misma de estos individuos y buscan asemejarlos como un “inversor de sí mismo”, que al poseer sus capitales (por más escasos que sean), será él mismo su propio productor y la fuente de sus ingresos. Sin embargo existe la posibilidad, para ciertas poblaciones vulnerables, de que no logren asumirse “sujetos empleables”, por lo que ellos quedarían destinados a la asistencia social. Pero la aceptación de esta asignación social no será estipulada para generar una cierta equiparación en las condiciones sociales; sino más bien, para contrarrestar una serie de riesgos del orden de la reproducción que se generan a partir de mantener a una población bajo un cierto umbral de supervivencia; y para desarrollar en ella capacidades mínimas para que sigan compitiendo y participando aunque sea precariamente del mercado laboral. Los beneficiarios, en este caso, quedarán destinados a las políticas asistenciales y a transitar los umbrales de sobrevivencia corporal como una especie de población flotante (Foucault, 2007).

La profundización de la inversión en capital humano de esta población no sólo aparece como un modo de mercantilizar y fomentar saberes en función de que sean utilizados como reservas de mano de obra de la economía; además se constituye en una forma de regular la pobreza y de trabajar sobre las sociabilidades, aspiraciones y emociones

de los beneficiarios. Como uno de los resultados, se observa un vínculo entre esta regulación y el mantenimiento de un creciente número de cuerpos con bajas expectativas de vida, en niveles mínimos de subsistencia básica, limitados en sus posibilidades de acción y sometidos a un estado “difícilmente” variable de pobreza estructural (Álvarez Leguizamón, 2011).

En definitiva, esta formulación acuñada por la ciencia económica termina interviniendo en el orden moral. Actúa como un soporte de las políticas de las emociones y como discurso articulador de prácticas de auto-responsabilización y de promoción de sensaciones. Estas prácticas adquieren la pretensión de constituirse como un *ethos* para toda la sociedad, promoviendo un espíritu específico, funcional y operativo para el modo de acumulación que caracteriza a nuestras sociedades. De tal forma que se observa una re-matización en los ejes conceptuales que abordan los problemas de la inserción: se pasa de las “necesidades de capacitación y los problemas de la inclusión” hacia las “disposiciones para el trabajo”. Esta política opera entonces como un discurso de fantasía, porque invierte y consagra, de manera muy práctica, las percepciones particulares de la “situación de la pobreza” en universales y, por ende, naturalizan las desigualdades. Es decir, no sólo no ponen en consideración los mecanismos ni los antagonismos básicos que las producen, sino que ubican en las víctimas de los procesos histórico estructurales las causas que las originan. Estos nuevos elementos pueden acarrear el riesgo de ir fortaleciendo una nueva versión de la responsabilización individual ante los problemas de vulnerabilidad que generan las condiciones capitalistas (López Ruiz, 2012).

4.3. Los jóvenes desempleados en la Argentina

Antes de analizar la dinámica de la política de capacitación por competencia que presenta el Programa Jóvenes Más y Mejor Trabajo, es conveniente examinar el estado concreto del empleo y desempleo que presentan los jóvenes en la Argentina en la última década.

De manera general, en el contexto socio-económico argentino post crisis de 2001, se puede admitir un ciclo de crecimiento económico constituido al menos hasta el año 2007, que se tradujo en el aumento en el empleo y una bajada sustancial en la desocupación -ayudada por la consideración en las estadísticas como “ocupados” a aquellos que tenían planes de empleo-. Como consecuencia de este proceso, para

ese año llegó a reducirse, por primera vez desde 1993, la tasa de desempleo en un dígito (Miranda y Otero, 2008; Pérez, 2010; CEM, 2013)¹⁴⁷.

No obstante, este avance en la economía no se trasladó al mundo juvenil. Pese a las mejoras en la situación ocupacional, su realidad continúa siendo una de las más endebles frente al escenario de la desocupación y la precariedad laboral. Durante estos años la tasa de desempleo en el país fue siempre considerablemente superior a la de los trabajadores adultos¹⁴⁸. A principios del 2007 el desempleo juvenil (23,9%) excedía el doble de la tasa general (9,8%) y superaba 3 veces a la de sus pares mayores (6,9%). Mientras que los jóvenes que lograron acceder durante este período de tiempo al mercado consiguieron empleos más precarios, inestables, sin protección laboral y de menores salarios respecto de sus colegas de mayor edad (Pérez, 2010). Para el año 2012, en la Argentina, el 19% de este sector estaba desocupado, el 20% se encontraba sub-ocupado (empleos de indigencia) y sólo un 35% que participaba de la población económicamente activa logró un empleo pleno en condiciones económicas y legales (Salvia, 2013).

Si observamos la relación con el desempleo de los jóvenes por un lado y los adultos por otro, se verifica que en lugar de reducir las brechas de los recorridos progresivos hacia la inserción laboral y las situaciones de precariedad, se ampliaron con respecto al período previo a la crisis del año 2001 (Pérez, 2010). Si bien el crecimiento económico ha menguado en los últimos años ciertas tendencias del empleo juvenil no han variado. Estas particularidades muestran como los jóvenes, en sus diversos niveles educativos, de edad y de ingreso y en sus diferencias de género, constituyen, en tanto grupo heterogéneo, uno de los sectores con mayor desventaja en cuanto al acceso al empleo.

Siguiendo estos procesos se puede enfatizar cuatro tendencias generales vinculadas con el empleo de este grupo en la Argentina posterior al año 2001. En primer lugar, el

¹⁴⁷ Considerando los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), se observa un marcado descenso de las tasas nacional y provincial de desempleo entre 2003 y 2007, para luego estabilizarse, con moderados altibajos, en un promedio algo menor al 8% a nivel nacional y por debajo del 5% a nivel provincial. Un aspecto a destacar es que, durante los últimos 10 años (2003-2013), la tasa de desempleo de la provincia de Mendoza ha sido menor que la del promedio nacional (CEM, 2013).

¹⁴⁸ Se considera como población juvenil, según el INDEC, a la franja comprendida entre los 14 y los 29 años de edad. Por otra parte la "población desocupada" se refiere, según el organismo, a quienes, no tienen ocupación, están buscando activamente trabajo en los últimos 30 días. Este concepto no incluye otras formas de precariedad laboral tales como personas que realizan trabajos transitorios mientras buscan activamente, aquellas que trabajan jornadas por debajo del tiempo normal o los desocupados que han suspendido la búsqueda por falta de oportunidades visibles de empleo.

carácter de informalidad que asumen los jóvenes en sus actividades laborales. En segundo lugar, retomando los aportes del capítulo anterior, la propensión de los jóvenes de presentar períodos prolongados de inactividad. Como tercera tendencia es posible señalar su mayor disposición a la movilidad y a la rotación, siendo este grupo etario los primeros en ser despedidos de las empresas donde participan. Y por último, se observa una vinculación entre su nivel de desempleo con las particularidades generales de cada conjunto de jóvenes, en tanto su procedencia social, su sexo y los grupos de edades, entre otras variables.

Con referencia al primer punto, es posible afirmar que la etapa político-económica post devaluación estuvo acompañada de un incremento relativo de los empleos regulados. (Tanto durante la primera fase de reactivación, comprendida entre el año 2004 y el 2007, como durante la siguiente, entre el 2007 y el 2011). En el año 2004, el 44,1% del mercado de trabajo ya correspondía a trabajo asalariado y de servicios profesionales regulados por normas laborales y con significativa estabilidad en el empleo; dicho porcentaje ascendió al 50,8% y 56,7% en los años 2007 y 2011, respectivamente (Salvia y Vera: 2013).

Sin embargo, a pesar de esta evolución, el problema de la informalidad subsistió, ya que más del 40% del empleo urbano se generó en el mercado de trabajo secundario o marginal, siendo un sector mayoritario de jóvenes quienes más se emplearon en estas actividades (Salvia y Vera: 2013). Casi todos los puestos de trabajo recién creados para ellos pertenecieron a la economía informal (Miranda, 2008; Salvia, 2013; Pérez, 2010). Así, estos trabajaron con frecuencia durante más de ocho horas a cambio de salarios bajos¹⁴⁹, en condiciones precarias y sin acceso a la protección social. Para el año 2008, la proporción del empleo juvenil no cubierto por la seguridad social fue del 58% en todo el país, manteniéndose prácticamente en el mismo nivel en el año 2010 (57%) (Salvia, 2013). En este panorama, únicamente un poco más del 30 por ciento de los jóvenes, fueran o no asalariados, lograron acceder a un “empleo decente” (Miranda, 2008; Salvia, 2013).

Otra tendencia significativa del empleo en los jóvenes es su prolongado período de inactividad. Al mismo tiempo que se advirtió la pérdida de oportunidades laborales, la educación se convirtió en un mecanismo de refugio y de gestión del excedente

¹⁴⁹ Una característica general del empleo juvenil en América Latina es su diferencia en cuanto a nivel de ingreso con el de los mayores. En la mitad de la década pasada, los jóvenes de 15 a 19 años ganaban en promedio un tercio de los ingresos medios de los adultos; los de 20 a 24 años ganaban más de la mitad; y los de 25 a 29 años más de las tres cuartas partes del ingreso medio de los adultos (Weller, 2007).

poblacional juvenil (Miranda, 2006). Entre el año 2001 y el 2010, la tasa de actividad de los jóvenes descendió (de 55 % a 45%) mientras aumentó la tasa de escolaridad, sobre todo entre las mujeres (Salvia, 2013). Entre las propensiones más claras de esta época se destaca la progresiva desvinculación de los menores de 20 años de edad en el plano laboral. Esta postergación al ingreso está, de alguna medida, presente en los distintos sectores sociales estudiantiles (Miranda y Otero, 2008; Pérez, 2010).

Una tercera característica que presenta la dinámica del empleo juvenil y se encuentra relacionada con la anterior, es la rápida circulación de la inactividad al empleo. Muchos jóvenes sólo ingresan al mercado cuando se les presenta una oportunidad, por lo que atraviesan períodos de inactividad que culmina en alguna actividad laboral, sin pasar antes por procesos prolongados de búsqueda que pueda ubicarlos como desempleados. Esta transición directa se produce porque estos sujetos establecen la búsqueda de manera pasiva, sin apelar a los canales directos de reclutamiento mercantiles (como pueden ser los avisos en los clasificados o las solicitadas de las agencias privadas de empleo) (Pérez, 2010). Es decir, simplemente esperan a que se presente alguna oportunidad laboral. Diversos estudios cualitativos avalan esta inclinación sobre el modo en que los jóvenes, en especial aquellos de los sectores más empobrecidos, establecen estrategias de búsqueda. Por ejemplo, Jacinto y Millenaar (2009) encuentran para el Gran Buenos Aires, que gran parte de este grupo obtienen empleos por oportunidades “espontáneas” generadas por la red familiar o de amistad, es decir, sin una búsqueda estricta. Similares resultados encuentra Pérez para jóvenes en un barrio de La Matanza en la región del conurbano bonaerense (Pérez, 2010).

Sin embargo, lo que aumenta la tasa de desempleo juvenil es su permanente movilidad del empleo al desempleo (Pérez, 2010). Esto significa que los jóvenes tienden a obtener empleos con mayor velocidad que la población adulta, pero luego lo pierden con la misma rapidez. En este sentido, ante un descenso en la demanda agregada o una disminución de las ventas de la empresa, los jóvenes son los primeros en ser despedidos por tener menos antigüedad, por suponer menos costo asociado a su despido y por desarrollar tareas simples y marginales. Además las empresas, por lo general, prefieren trabajadores ya formados, evitando los costos de entrenamiento. A esto se suma, en muchos casos, la tendencia de los jóvenes a dejar el empleo de una forma voluntaria. Unas veces por las innumerables presiones que le genera el tipo de empleo obtenido, otras porque prefieren buscar oportunidades que se ajusten mejor a sus capacidades y expectativas (Pérez, 2010).

Por otro lado, no todos los jóvenes poseen iguales oportunidades de acceso al mercado laboral. La situación es heterogénea entre diferentes grupos. En primer lugar, se puede distinguir entre los que son jefes de hogar de aquellos que no lo son. Para el período correspondiente entre el año 2003 y el 2007 las tasas de actividad (70,2%) y de empleo (59,7%) de los jefes de hogar fueron considerablemente mayores que el promedio total de los jóvenes, mientras que la correspondiente a la desocupación fue significativamente menor (15%) (Pérez, 2010). De esta forma los mayores problemas del desempleo serían acarreados por aquellos que viven con sus padres. En cambio, los que son jefes de hogar, al ser el principal receptor de ingresos, están obligados a extender su participación y reducir el tiempo de búsqueda de un empleo (Pérez, 2010).

También se puede visualizar ciertos contrastes según el sexo. Las mujeres jóvenes representan el grupo social de mayor exposición al desempleo. A las desventajas asociadas al hecho de ser jóvenes señaladas anteriormente, su condición de mujeres genera que los empleadores las releguen, argumentando que los embarazos y las obligaciones domésticas -atribuidas socialmente- aumentan el ausentismo y su costo de contratación (Quiñones, 2009). De esta discriminación deriva que las mujeres jóvenes presenten menores tasas de actividad y empleo respecto a sus pares varones (Pérez, 2010). Esta tendencia se puede observar en los datos del desempleo de la provincia de Mendoza, donde las mujeres jóvenes de hasta 29 años son uno de los grupos más afectados. En el Gran Mendoza, en el año 2012, su tasa de desocupación era del 10,6%, muy por encima de la general del 3,6% y también por arriba de los varones de hasta 29 años, que se situaba en un 7,5% (CEM, 2013).

Además, casi el cincuenta por ciento de las jóvenes de sectores socioeconómico bajos asumen actividades domésticas como tareas excluyentes (cuidado de los niños y tareas de limpieza). Un porcentaje, por supuesto, de mayor proporción si se lo compara con las estudiantes de los sectores medio y alto (Miranda, 2008; Miranda y Otero, 2008). Esta tendencia muestra las notables desigualdades de oportunidades y accesos también entre las mujeres de distintos sectores sociales.

Por último se puede discriminar un comportamiento diferente en lo que respecta a la situación del empleo juvenil según las edades específicas. Usualmente se diferencia entre “jóvenes adolescentes” (15 a 19 años) y “jóvenes adultos” (20 a 24 años) (Pérez, 2010). Ambos grupos presentan comportamientos disímiles relacionados al hecho de que mientras los primeros asisten mayoritariamente al sistema educativo (con escasas tasas de actividad), los segundos ya participan intensamente en el mercado de trabajo. Y si bien la legislación laboral vigente habilita a los mayores de 14 años a celebrar

“contratos de trabajo”, la tendencia va en dirección a que todos los jóvenes terminen sus estudios de nivel secundario antes de insertarse laboralmente. En este sentido, se observa que en el año 2008 para la población entre 20 y 24 años de edad, había una mayor propensión hacia la participación en el trabajo, siendo una actividad excluyente de la inserción educativa para prácticamente el 50% de la población masculina de este grupo etario. En el caso de la escolaridad de las mujeres, todavía se encuentra más extendida, alcanzando para este último rango de edad a 3 de cada 10 personas (Miranda, 2008).

Por último, al analizar el tipo de actividad y la condición contractual en los jóvenes que han completado el nivel secundario se destacan diferencias por estrato de ingresos familiares. Para el período comprendido entre el 2003 y 2007, la desocupación de jóvenes que vivían en hogares de bajos ingresos era de seis veces mayor a la de los jóvenes que pertenecían a hogares de ingresos elevados; para los del estrato bajo -deciles 1 a 4- fue el 28,8%, mientras que los del estrato alto -deciles 9 y 10- llegó simplemente al 4,6% (Pérez, 2010).

Por consiguiente, bajo las condiciones que presenta el régimen de acumulación flexible, el sector juvenil es quien asumió la mayor situación de precarización. En este escenario, los jóvenes con escasa calificación se vieron forzados a aceptar trabajos informales y ocasionales en el extremo más deteriorado del mercado laboral. Los jóvenes que alcanzaron la educación media completa llegaron a acceder al circuito de nuevos empleos juveniles (cadenas de comida rápida, trabajadores de call centers, vendedores de centros comerciales) dentro del sector formal, pero igualmente con bajos salarios y contratación precaria. Los más educados, dependiendo también de su capital cultural y social, pudieron llegar a obtener trabajos de calidad, con mayores ingresos y con mejores condiciones, pero muchas veces igualmente transitorios (Jacinto, 2002; Weller, 2007).

4.4. Políticas asistenciales de empleo. El caso del Programa Joven con Más y Mejor Trabajo

Bajo un modelo de acumulación caracterizado por el desempleo y la precarización, la política pública asistencial emerge como un mecanismo clave tanto para garantizar los umbrales mínimos de subsistencia de las poblaciones empobrecidas como para generar una cierta estabilidad e inclusión social básica.

Para el caso de los jóvenes la delimitación como objeto de políticas sociales y laborales es reciente. Precisamente por la ampliación de la desafiliación social señalada, “el tema de la exclusión juvenil”, retomada desde los años 90, ha logrado instalarse en el debate público y en el mundo académico (Salvia, Andreia De Souza, Schmidt, Sconfieza y Van Raa, 2006; Guaraná Castro, 2009).

El doble atributo de ser joven y ser pobre se ha conformado en un tema vigente reproducido por los discursos gubernamentales en materia de la política educativa, social y laboral. Esta población juvenil, definida a partir de una serie de parámetros operativos, pasó a constituirse en un segmento vulnerable sobre la que el Estado debía emprender acciones de protección social. El trayecto de la escuela a la obtención del primer empleo, así como el logro de autonomía individual y la formación de un hogar propio, pasaron a ser definidas como transiciones problemáticas. La literatura sobre el tema logró instalar la imagen de un joven representado como “*una persona en formación e incompleta*”, “*un adulto potencial*” o “*como parte de un grupo social que necesita ser controlado y encaminado*” (Guaraná Castro, 2009:194).

Este conjunto de apreciaciones -enraizados en el orden moral discursivo- convalida la propuesta relacionada a los principios del capital humano: que los déficits personales deben ser resueltos mediante medidas de capacitación y de preparación para el trabajo, orientadas a integrar laboral y socialmente a aquellos jóvenes que viven y crecen “en situaciones de riesgo”. En base a esta “normalización”, los países latinoamericanos comenzaron a implementar una serie de programas para jóvenes, especialmente para desempleados, a fin de mejorar sus condiciones sociales y de “empleabilidad”. En el caso de la Argentina, ya durante la década de los noventa se formularon políticas destinadas a estas poblaciones como fue el caso del “Proyecto Joven”, por el cual se capacitó a más de 150.000 personas entre 16 y 35 años en todo el país (Jacinto, 2008).

Sin embargo el modelo paradigmático en la región fue el programa “Chile Joven”, que siguió el esquema mundial de los programas Worker Profiling and Reemployment Services Systems, también llamado en Estados Unidos Job Training Partnership Act (Gallart, 2008; Arcidiácono, et.al., 2009)¹⁵⁰. La característica del diseño de este

¹⁵⁰ Como se mencionó anteriormente, un antecedente importante de estos programas, tanto por su extensión como por su relevancia mundialmente, es el programa Worker Profiling and Reemployment Services Systems. Básicamente, aquí las características constitutivas de los individuos –y no sus potencialidades-, pasan a conformar las variables de inserción laboral. Su sistema consta de dos componentes: por un lado, selección y división de los individuos que perciben el sistema por categorías (grupos) dependiendo la evaluación que se realiza sobre el riesgo de convertirse en desempleados a

programa es que no sólo estaba desarrollado para la inserción laboral de jóvenes desempleados de sectores desfavorecidos, sino que además se focalizaba en función de las particularidades de aquellos sujetos que no se encontraban institucionalizados en el sistema de educación formal. La propuesta fue brindar -como salida institucional- capacitaciones en cursos cortos y “atractivos”, prácticas en el trabajo y orientación en la autogestión de su producción (CINTEFOR-OIT, 1997).

Siguiendo este modelo, se implementaron proyectos para jóvenes financiados por diversos organismos internacionales como el BID o el BIRF (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento – entidad dependiente del Banco Mundial) y no solamente en Chile, sino también Uruguay, Brasil, Colombia, Perú, Venezuela, Panamá y Argentina (Jacinto, 2008). En general buscaron capacitar a los jóvenes en la formación de algunas ocupaciones, la implementación de pasantías en el lugar de trabajo y facilitar aportes monetarios para su mantenimiento material. Eventualmente estos contaron con el apoyo de tutores que acompañan y asesoran durante el proceso de capacitación e inserción laboral.

El Programa Joven con Más y Mejor Trabajo (PJMYMT) se inscribe en esta historia de las “políticas asistenciales”, focalizadas y condicionadas. Focalizadas en tanto que están dirigidas a poblaciones “objetivadas” y caracterizadas por criterios de elegibilidad (más allá de la magnitud de su cobertura). Condicionadas ya que sus beneficios se otorgan una vez demostrado su merecimiento, el cual se expresa fundamentalmente en la predisposición a cumplir con determinadas acciones establecidas unidireccionalmente.

El PJMYMT es una política de empleo de alcance nacional implementado por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTESS).¹⁵¹ El programa se propuso en

largo plazo; por otro lado, servicios de reemplazo sólo para las poblaciones seleccionadas y consideradas “empleables” (Arcidiácono, et.al., 2009:4).

¹⁵¹ El programa se inscribe dentro del marco de ordenamiento y reformulación de los programas sociales realizados por el MTESS y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS). Estos dos ministerios presentaron en el año 2004 una propuesta orientada a la reformulación de los programas sociales. En términos esquemáticos, se clasificó a los entonces beneficiarios del PJJHD según sus posibilidades de “empleabilidad”. El MTESS produjo así una distinción de cuatro grupos: (I) personas jóvenes, con nivel educativo medio-alto y alguna calificación laboral; (II) personas adultas y jóvenes, con nivel educativo medio-bajo y sin calificación; (III) personas de edades más avanzadas, con nivel educativo bajo y sin calificación laboral; (IV) personas inactivas que desarrollaban tareas de tipo reproductivo, que eran en su mayoría mujeres, en edades centrales y con hijos a cargo. Para las personas pertenecientes al grupo I, considerarlas con más posibilidades de insertarse laboralmente, se implementó un seguro de desempleo con un diseño acotado en el tiempo y se divulgaron actividades que faciliten la inserción laboral (promoción de bolsas de empleo y convenios sectoriales). En el caso de los beneficiarios de los grupos II y III, también fueron incluidos entre los empleables. Aunque al presentar un grado de dificultad mayor para emplearse que el primer grupo, podían acceder al Seguro de Capacitación y Empleo, adoptando acciones

función de la implementación de la política de “acuerdos territoriales de promoción del empleo” con los gobiernos subnacionales.¹⁵² En el año 2008 se consolidó la implementación de dicho programa y se descentralizó por medio de la Red de oficinas de empleo.

Para coordinar las acciones del programa se crearon las Gerencias de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL), dependientes de la Secretaría de Empleo, las cuales funcionan en las distintas provincias. A nivel local, por su parte, ya se habían establecido las Oficinas de Empleo Municipales (OEM) (creadas 2005), las cuales conforman la “Red de Servicios de Empleo” y fueron las encargadas de implementar el programa en el territorio. En mayo de 2009, ya se contaba con 300 OEM atendiendo en las distintas localidades del país. Las tareas de las oficinas consisten en vincular la oferta y la demanda de trabajo a nivel local y brindar información, orientación y asesoramiento para el empleo. En otras palabras, su objetivo es establecerse como nexo entre los programas públicos de generación de empleo y las personas desocupadas o las que busquen mejorar su situación laboral (Forteza, 2012).

El programa está destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años de edad que tengan residencia permanente en el país, que no hayan completado el nivel primario y/o secundario de escolaridad y que se encuentren desempleados. Su objetivo es favorecer la empleabilidad y generar oportunidades de inclusión social y laboral de los jóvenes, a través de acciones integradas que les permitan “construir el perfil profesional” en el cual deseen desempeñarse, finalizar su “escolaridad obligatoria”, realizar experiencias de formación y “prácticas calificantes” en ambientes de trabajo, así como iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo (Res. MTESS 497–2008).

Por llevar adelante algunas de las acciones los jóvenes perciben prestaciones dinerarias no remunerativas a mes vencido mediante el mecanismo de pago directo, para lo cual se les entrega una tarjeta magnética personal e intransferible.

complementarias de inserción y reinserción laboral, incluyendo actividades de capacitación para el trabajo. Finalmente, las personas pertenecientes al grupo IV fueron conceptualizadas como “vulnerables sociales” con escasos grados de empleabilidad, por lo que sólo podían participar de programas vinculados a la atención de calidad de la vida de los niños (Arcidiácono, et.al., 2009).

¹⁵² Los “acuerdos territoriales” fomentan la generación de planes que reúnen la voluntad y la responsabilidad de los actores locales –en este caso los municipios- de asumir compromisos con el “desarrollo” y la problemática local (Forteza, 2012).

En la resolución del programa se advierte que para facilitar la formación continua a cada joven se ofrece como alternativa pedagógica “la construcción y la implementación de un proyecto formativo y ocupacional” (Res. MTESS 497–2008). El proyecto formativo tiene como propósito generar oportunidades laborales pertinentes adecuadas a los perfiles, expectativas y entornos.

Para efectuar las acciones necesarias que demanda el proyecto formativo, cada OEM debe disponer de un “área de empleo para jóvenes”. Esta debe contar con un equipo técnico especializado para la atención del sector juvenil, integrado por: a) un “orientador” encargado de dirigir el proceso de orientación e inducción al mundo del trabajo, para lo cual tendrá a su cargo la organización, implementación y evaluación de las actividades descritas; b) “tutores”, cuya función será recibir a los jóvenes, realizar su trámite de adhesión a través de una entrevista introductoria y acompañarlos durante el desarrollo de su proyecto formativo. Estos agentes deberán realizar el “seguimiento” continuo al joven de todo el proceso, desde la incorporación al programa hasta su desvinculación y se reportaran al orientador; c) “capacitadores”, quienes tendrán como función facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los talleres de orientación e inducción al mundo del trabajo; d) “relacionista con empresas”, quien deberá realizar tareas de búsqueda de lugares de aprendizajes en las empresas donde se desarrollarán las prácticas calificantes.

Bajo esta dinámica el programa se implementó en el territorio nacional, llegando en septiembre de 2010 a establecerse en 18 provincias y en 136 municipios. Se puede observar una fuerte expansión respecto a junio de 2009, momento en que el ámbito territorial cubierto abarcaba únicamente a 11 provincias y a 65 municipios (Forteza, 2012). Ya en septiembre de 2010, el programa contaba con un total de 144.636 inscriptos, llegando a su punto máximo en el año 2011 a 316.845 beneficiarios (ver cuadro N°1). En el año 2012 disminuyó el número de participantes a 285.674 jóvenes. Según los datos de nuestros entrevistados, la población menguó de manera significativa debido a que los mismo decidieron traspasar su cobertura a la “asignación universal por hijos” (AUH)¹⁵³.

¹⁵³ La AUH se considera un programa social y el PJMYMT, por su reglamento es incompatible con cualquier otro programa social que pueda adquirir el beneficiario. Al respecto de la relación entre ambos una entrevistada comentaba: “cuando aumenta el monto de la AUH, muchas mujeres deciden optar por incorporarse a ese programa y directamente, como es incompatible con el nuestro (PJMYMT), la población disminuí” (Directora de la GECAL Ingrid, entrevista realizada en junio de 2013).

Según un informe del MTESS (2012) realizado en enero del 2012, en el período comprendido entre junio del 2008 y diciembre del 2011 se incorporaron 230 municipios a la operatoria, en 23 provincias del país. Este informe también establece algunos datos generales de la población de jóvenes adheridos al programa hasta diciembre del 2011: la tasa de participación femenina era del 51,2%, mientras que la de su par masculino era del 48,8%, siendo uno de los programas con mayor equidad de género. El 74,4% de los beneficiarios del programa, según el informe, tenían, para ese período, hasta 21 años, incluyendo un 41% con menos de 20. Por otro lado, la mayoría de los jóvenes (264.506) participaron de los talleres de orientación e inducción al mundo del trabajo.

Siguiendo con el informe, el 90% de los jóvenes completó la educación primaria y tenía como máximo nivel el “secundario incompleto”. De esto último se desprende que las prestaciones mayores del programa fueron los talleres de iniciación y las acciones de terminalidad educativa (de las cuales participaron 275.481 hasta ese momento). Como un último dato significativo, se observa que el 72,3% de los jóvenes cubiertos manifestó no tener experiencia laboral (nunca trabajaron en el ámbito formal del mercado), mientras entre aquellos que alguna vez sí lo hicieron, fue mayoritariamente en actividades de baja calificación. El 56,2% sólo realizó tareas no calificadas. Entretanto el 43% mostraba expectativas de realizar actividades laborales de mayor calificación a la que tuvieron.

En el caso específico de la provincia de Mendoza, PJMYMT se implementó primeramente en julio del año 2009 y de forma simultánea en 8 municipios. Después de atravesar por un proceso de ampliación de los recursos disponibles, entre los años 2010 y 2011 se incorporaron 8 más llegando a un total de 16 OEM. De los municipios analizados, Las Heras y Guaymallén implementaron sus programas en la primera tanda, mientras que Godoy Cruz y Capital se adhirieron en marzo del 2011.

La OEM de Las Heras, como vemos, fue una de las oficinas pioneras en implementar el programa en Mendoza. Según el relato de la orientadora de la oficina¹⁵⁴, el equipo técnico comenzó su labor con una convocatoria entre los meses de julio y septiembre del año 2009 inscribiendo a 500 jóvenes. Ya para el año 2010 la oficina disponía de 1.200 beneficiarios gracias a un operativo de información que se desarrolló con referentes barriales en todos los distritos del departamento, incluidas las zonas

¹⁵⁴ Entrevista realizada a la orientadora Jimena de la OEM Las Heras en julio del 2013.

alejadas como Uspallata. Para el año 2011 ya se había inscripto aproximadamente 3.000 beneficiarios. Según las afirmaciones de la orientadora, en la “plataforma del programa”¹⁵⁵ figuraban 4.000 beneficiarios activos en el año 2013,¹⁵⁶ de los cuales más de 900 todavía no habían realizado los cursos de capacitación que los inician en el programa.

En la oficina de Guaymallén, se abrió también la inscripción en el período anteriormente señalado. De acuerdo a las declaraciones de uno de los tutores¹⁵⁷, la oficina cuenta actualmente con 4.500 jóvenes beneficiarios, de los cuales se encontraban activos 3600 en el año 2013, según datos de su plataforma. Como hecho sobresaliente, la oficina ostenta con un total aproximado de 3.000 jóvenes que ya han pasado por el proceso de capacitación e iniciación del “Programa de Orientación e Inducción al mundo del trabajo” (POI).

Los municipios de Godoy Cruz y Capital comenzaron con el programa en marzo del 2011. Durante ese año se inscribieron 2.500 beneficiarios en la jurisdicción municipal de Godoy Cruz, según las apreciaciones de su actual orientadora¹⁵⁸. Ya para el año 2013 figuraban en la plataforma 3.250 personas. En el caso de Capital¹⁵⁹, el programa comenzó con 1.200 beneficiarios y para el año 2013 se encontraban 2.600 adherentes entre participantes activos y no activos.

4.5. Los contenidos de la definición de empleabilidad en PJMMT

En los distintas publicaciones relacionadas con la divulgación del PJMMT se plantea que todas sus acciones tienden a un objetivo principal: el de fortalecer la empleabilidad de los jóvenes (Programa CEA-OIT, 2011; Neffa y Brown, 2011; MTESS, 2004; Res. MTESS 497–2008). La siguiente cita, incluida en uno de estos documentos de circulación, ofrece una muestra de este planteamiento: “*La formación continua es el gran desafío de la empleabilidad de las personas y las estrategias de futuro elegidas como eje de las políticas activas*” (Programa CEA-OIT, 2011:50).

¹⁵⁵ El área de empleo de OEM debe realizar un control de cada joven registrando sus datos y sus acciones dentro del programa a través de una “plataforma informática”. Dicha plataforma es usada para desarrollar luego el “perfil laboral” de los beneficiarios.

¹⁵⁶ El PJMYMT distingue entre “activo” y “no activo”. El estar activo significa que está realizando una actividad mensual por la cual recibe un incentivo económico.

¹⁵⁷ Entrevista realizada a tutor Leo de la OEM de Guaymallén, realizada en diciembre del 2012.

¹⁵⁸ Entrevista realizada a la orientadora Vanina de la OEM de Godoy Cruz, realizada en mayo del 2013.

¹⁵⁹ Entrevista realizada a la tutora Sol de la OEM de Capital, realizada en junio del 2013.

Si bien existen diversos escritos que giran alrededor del programa, nos enfocaremos en un instructivo madre, usado como manual, que orienta gran parte del accionar de los técnicos de las distintas OEM del país. El documento se titula *El Proyecto Ocupacional. Una metodología de formación para mejorar la empleabilidad* (MTESS, 2004). Este formato de texto funciona como guía procedimental que codifica y operacionaliza los argumentos del paradigma de la empleabilidad. El manual materializa, en algún sentido, los postulados normalizadores de las competencias, en la medida que se presenta como una cara visible de los “dispositivos pedagógicos”, en tanto que se constituyen como una herramienta sistematizada y útil para ordenar y recrear las capacidades y subjetividades de los beneficiarios (Figari, 2011b).

Desde el Ministerio se concibe a la implementación del “Proyecto Ocupacional” como una estrategia pedagógica de formación y orientación para la empleabilidad (MTESS, 2004). Este dispositivo se presenta como un soporte metodológico para ser usado como guía de acción para que los “*desocupados o los afectados por el problema del empleo*” *construyan en el tiempo “proyectos ocupacionales”* (MTESS, 2004:6). El documento incluye una serie de herramientas conceptuales elaboradas bajo los presupuestos de las competencias. La apuesta del proyecto es “orientar” la formación a partir de: la recreación de espacios de discusión y reflexión individual y grupal, la presentación de conceptos generales ligados a las competencias, la exposición de modos de planificación y estrategias para la búsqueda de trabajo y la formulación de simulaciones de situaciones de trabajo. De esta manera, estas herramientas conceptuales intentar influir para:

“Fortalecer la capacidad humana de formular proyectos; potenciar en las personas destinatarias competencias que mejoren su posición respecto del mundo del trabajo y, acercar a los formadores, orientadores laborales e instituciones herramientas que faciliten el reconocimiento del entorno y permitan intervenir para mejorar las condiciones de empleabilidad, especialmente en contextos de crisis, cambio e incertidumbre, que requieren de un mayor protagonismo, autonomía y flexibilidad de parte de todos los actores” (MTESS, 2004:76).

El dispositivo propone modos de aprendizajes direccionados hacia la promoción de prácticas que permitan distinguir la capacidad de elección de los sujetos y el reconocimiento del entorno económico y social. De ahí que retome algunos de los pilares del paradigma de la empleabilidad y de la “formación continua” señalado anteriormente. A lo largo del documento se señala la importancia de contar con un sujeto reflexivo, idóneo para monitorear sus propias competencias y capaz de identificar sus posibilidades de acción en los recorridos formativos como en sus

potenciales desplazamientos dentro del mercado de trabajo. De la forma que sigue lo plantea el escrito:

“A partir de las experiencias realizadas hemos aprendido que las personas fortalecen su empleabilidad cuando: - son capaces de conjugar sus experiencias, capacidades y necesidades desarrollando competencias para enfrentar el contexto laboral;- se reconocen como constructoras de su propio camino, identificando sus propias posibilidades y dificultades y las que ofrece el entorno” (MTESS, 2004:6).

El texto mencionado contiene la descripción de prácticas operativas que guían al sujeto para organizar las percepciones sobre sus capacidades personales y luego proyectar modos de accionar futuros en referencia a su educación y a sus aspiraciones laborales. Sin embargo, esta reflexión de sus saberes debe ser asentada según las características y las experiencias particulares y el contexto laboral, productivo y social donde interactúa el beneficiario. Por eso, desde este enfoque, la empleabilidad *“no puede ser definida de un modo universal o neutro, sino que es un concepto situado, con marcas personales, sociales y temporales”* (MTESS, 2004:10). Planteando de esta manera, el proceso de formación al contextualizarse, queda individualizado en función de las particularidades de cada joven:

Se trata de que logren obtener una “fotografía” de su situación actual, enfatizando en la valorización de aquello “con que cuentan”, para luego evaluar con mayor precisión lo que deberían fortalecer y en ese marco definir sus necesidades formativas respecto del campo ocupacional o productivo que han escogido. Cuando las personas conocen la distancia entre los saberes y competencias que ya tienen y los que necesitan alcanzar para desempeñarse en un campo determinado, están en mejores condiciones de elegir sus recorridos formativos o la gestión de un empleo (fijarse metas) y a partir de esto, planificar actividades, tiempos y prever recursos para alcanzarlas (MTESS: 2004:16).

Aparecen aquí en el manual ciertos rasgos de las competencias. Primero, se observa una consideración sobre la incidencia de las percepciones de las capacidades de cada beneficiario. Se busca, en este sentido, revalorizar todas las habilidades adquiridas a lo largo del transcurso de la socialización, incluyendo aquellas aprendidas en espacios ajenos al sistema escolar. Las competencias, efectivamente, pueden ser alcanzadas en cualquier espacio formativo mediante procesos muy diversos. Algunos reconocidos desde siempre en el mundo del trabajo bajo el concepto de “experiencia laboral” y otros re-significados por este instrumento de clasificación, como son las habilidades adquiridas en los movimientos corporales propios de los ámbitos reproductivos (doméstico y comunitario). Esta re-definición de las capacidades responde como se analizó en el capítulo anterior al concepto de “aprendizaje situado” de las competencias, en el que destaca la aprensión de conocimiento a partir de la participación de actividades ordinarias del trabajo como en las interacciones cotidianas de los sujetos.

Como segundo punto, se aprecia en el documento la exigencia de la competencia de la empleabilidad de los beneficiarios, en el sentido de asumir la capacidad de proyectar e invertir en capitales humanos. El sujeto aparece como un individuo que formula proyectos, que evalúa el capital que debe fortalecer y que en función de esto, observa (se percibe) si está en condiciones de elegir metas que redunden en su productividad. Lo que se pretende, tal como se ha analizado, es invertir tiempo –como apuesta al futuro- en potenciar aquellas energías físicas, cognitivas, simbólicas, emotivas que el “sujeto cree cuenta” y “que considera” que puede rendirle beneficios que sobrevengan en un empleo.

Sin embargo, se observa para en el dispositivo el problema de la “devaluación de los capitales”, ya que desde esta perspectiva el desocupado de larga duración, al poseer un perdurable proceso de inmovilidad y de no inversión, va desestimando sus activos. Su situación de baja empleabilidad hace que sus conocimientos, sus hábitos de trabajo, su capacidad de relacionarse, de generar vínculos y de adaptarse a los cambios sociales disminuyan y se deterioren. Ante esta situación se propone propiciar diversas actitudes (acciones y emociones) que hagan a las personas más empleables. Así, lo que moviliza moralmente al sujeto no serán sólo las consecuencias de sus actos, sino además la creencia y la sensación de que sus inversiones alcanzaran el empleo. Por lo tanto, para participar del proyecto es necesario que el desocupado asuma como propio la promesa y los consejos morales que produce el programa: que vaya naturalizando y haciendo “evidente” la posibilidad de sentir los beneficios futuros de la formación en empleabilidad. Pero con el riesgo de que cuando llegué el momento en que “se viva de las inversiones”, aparezca el peligro de desnaturalizar la fantasía por no cumplir exactamente con lo prometido.¹⁶⁰

Por último, a lo largo del documento se observa cómo la matriz de las competencias flexibiliza las nociones de conocimiento y de saber. El manual se encarga en reiteradas oportunidades de aclarar que la formación de competencias del proyecto ocupacional no sólo abarca los saberes técnicos sino que incluye el saber hacer y el actitudinal¹⁶¹. Entre los fundamentos, por lo tanto de la “formación continua”, se encuentra presente el de resaltar la necesidad de trabajar en el “saber ser” de los

¹⁶⁰ Se recuerda que el sujeto que vive la fantasía propuesta y socialmente aceptada no necesita ni puede salirse de la escenificación armada. Porque en realidad las fantasías son mecanismos de estabilización del orden, debido a que circulan y se efectivizan en una especie de punto ciego del sentido común. Construye la posibilidad de hacer naturalizable y no disruptivo el sentir (Scribano, 2008b).

¹⁶¹ Para el análisis de las competencias actitudinales ver el capítulo 2 de la presente tesis.

desocupados. Este mandato moral se vincula con el intento permanente de re-direccionar las sociabilidades y las vivencialidades de los beneficiarios, a fin de potenciarla para ser ofrecidas en los posibles ámbitos de generalización y valorización de mercancías. Así, a lo largo del documento citado, se puede observar la utilización de una metodología proyectiva que intenta producir “identificaciones personales” entre las virtudes exigidas por el mercado y las disposiciones socialmente positivas de los beneficiarios ligados a las sensibilidades y las emociones (como puede ser la autoestima, la responsabilidad, la sociabilidad, la capacidad de escuchar, comunicación y la relación con los demás, etc.).

Es interesante, sin duda, cotejar el dispositivo pedagógico y su contenido, con las percepciones de la formación para empleabilidad y del sentido práctico de la misma, asumidas por los encargados de implementar el programa en las OEM entrevistadas. Como se observará, mayormente los tutores y técnicos aceptan ciertos rasgos de la definición de empleabilidad analizada. De modo introductorio podemos citar algunas frases de las entrevistas realizadas que dan cuenta de la vinculación entre la letra del programa y las definiciones más “operativas” que muchos de los agentes formadores desarrollan. Examinemos dos relatos:

Mejorar la empleabilidad para mí es mejorar las herramientas internas y externas de búsqueda de empleo. Internas en cuanto a formación y si se trabaja algo de autoconocimiento también. Y externa es el currículum y demás. El mejoramiento de la empleabilidad para mí es trabajar estas herramientas para incrementar las posibilidades para encontrar empleo. Ha sido siempre muy difícil decir esto. Y la bajada de línea es que vos cuando les explicas en qué consiste el programa a ellos y a ellas y qué objetivos tiene, y sí, bueno, es el mejoramiento de la empleabilidad (Sara, Tutora de la OEM de Capital. Entrevista realizada en junio del 2013).

Para mí mejorar la empleabilidad sería cuando los chicos que quieren desempeñarse en un trabajo logren conocer el perfil que tienen. Porque por ahí nos pasaba que decían, “bueno yo quiero ser empresario”, “¿pero qué vas hacer para ser empresario?” Primero que la persona conozca el perfil que tiene y dentro de las expectativas, que quiere y como puede mejorar. Yo creo que ahí nosotros tenemos que darle las herramientas para que lo pueda mejorar y conseguir un trabajo (Vanina, Orientadora de la OEM de Godoy Cruz. Entrevista realizada en mayo del 2013).

Se visualiza un cierto “lineamiento” asumido por estos agentes que promueven determinadas prácticas sociales supeditadas a los postulados de la empleabilidad. En primer lugar, el relato de la tutora Sara se encarga, en este caso, de señalar que el objetivo es mejorar las “herramientas internas y externas”. Las externas serán asumidas como aquellas habilidades que funcionan como “identificadores” para el mercado de trabajo y que valorizan la identidad social virtual de los sujetos en este

campo. Retomando a Goffman (1963) esta identidad está relacionada con la “imputación” de atributos que genera la imagen corporal. Estas impresiones se inscriben en una serie de “categorías de percepción” elaboradas bajo una mirada retrospectiva del orden social, que producen a su vez un conjunto de propiedades personales y estructurales de prestigio y desprestigio en los trabajadores. Trabajaremos con las características de estos signos externos a lo largo del capítulo, pero en primera instancia estos identificadores dan cuenta de atributos socialmente valorados que puedan ser escritos especialmente en un currículum y, lo más importante, demostrados o exhibidos en una primera impresión a partir de la conducta del sujeto (inscriptos en su identidad social real).

Sin embargo, el desarrollo de estos signos no está desligado de las herramientas internas o subjetivas que promueve la empleabilidad, como son el “auto-conocimiento personal de los atributos” o el proceso de creación del perfil laboral. El conocimiento de estas habilidades promueve la implementación de determinadas acciones a seguir que generan “expectativas” en cada beneficiario, las cuales, a su vez, sirven como potencia y como límite para que el sujeto pueda mejorar sus habilidades y conseguir trabajo. Es así que la formación en empleabilidad no sólo asume la búsqueda de la incorporación de habilidades sociales demostrables en la performatividad de los cuerpos, sino que propone además tensionar el estado del régimen de sensibilidades que rige sus acciones. Enseñar a descubrir o re-significar saberes ocultos a través del autoconocimiento es una manera de ocuparse tanto de las percepciones de los beneficiarios sobre sus habilidades, como de las emociones que instalan o vedan sentidos, necesidades y aspiraciones ajustadas a la empleabilidad.

Podemos observar, en esta línea, cómo el contenido estas habilidades llamadas por los sujetos formadores internas y externas, son mediadas por los lineamientos de la matriz conceptual de las competencias. A este respecto una tutora y tallerista aclaraba el papel de las competencias en el proceso de capacitación:

Y las competencias son las habilidades tanto actitudinales como conductuales que exige el mercado laboral hoy para poder insertarse. Vos para poder conseguir este empleo, para poder tener ese perfil laboral que encaje en este puesto de trabajo tenés que tener esta competencia. Pero también las competencias son tuyas, son internas, dependen de vos, dependen si estudiaste. Y además si tenés la capacidad después que perdiste el trabajo volver a buscarlo, y sí sos proactivo. Bueno, mi sensación es que hay que cumplir estos requisitos, y eso dice sí sos competente o no. Hay como un lineamiento. Igualmente uno siempre le puede dar una mirada como más crítica, pero acá esto se trabaja y está íntimamente ligado con el Proyecto Formativo Ocupacional, porque el proyecto implica un desarrollo de las competencias.

-¿Y qué diferencia hay entre lo conductual y lo actitudinal?

Y por ejemplo la capacidad de adaptarse a las exigencias laborales o la flexibilidad. Actitudinal me refiero a cuáles son esas pautas internas que necesito para realizar una determinada actividad laboral. Por ejemplo, la proactividad. Y después obviamente esa actitud tiene una consecuencia conductual. En realidad yo las separo pero no están separadas. La consecuencia conductual sería lo que yo puedo observar o lo que se observa de esa actitud o de esa característica interna que yo tengo. Sería, por ejemplo, me exigen la actitud que sea proactivo, entonces eso implica que mi jefe va querer que antes que yo llegue este pensando cómo resolver un futuro problema y para eso voy a tener que hacer algo, entregarle algo por escrito, pero lo que hago es un correlato de un interés mío y de una característica interna (Sara, Tutora y Tallerista de la OEM de Capital. Entrevista realizada en junio del 2013)

Las competencias, por lo tanto, están íntimamente ligadas al “proyecto formativo”. Las implicaciones de este proyecto cruzan las acciones de todo el programa, buscando primeramente formular un “perfil laboral” en cada beneficiario, para luego impulsar acciones que produzcan capacidades acordes a la postulación laboral. Ahora bien, estas postulaciones se procesan, en función de las experiencias de los beneficiarios, propagando características y atributos personales intangibles, fin de que estos maximicen, en cierto modo, las marcas individuales o las cualidades tangibles que el cuerpo produce en la actuación. Esto se realiza, primero, auto-regulando las características internas o las emociones y sensaciones (estados de ánimo) llamadas “habilidades actitudinales” y luego asumiendo como correlato las “consecuencias conductuales”, en forma de acciones o de hábitos corporales demostrables requeridos en cada situación de trabajo.

Se observa aquí como en el entramado de esta regulación, entre las “tensiones” internas (régimen de sensibilidades) y externas (impresiones corporales), se va conformando determinadas emociones para el trabajo. Las competencias y su proceso formativo colocan en evidencia la falsa escisión ente lo interno y lo externo, o como diría Zarifian, entre lo social y lo individual. Así lo actitudinal opera por la percepción de los “otros”, pero bajo la promoción de emociones y sensaciones (es decir experiencias personales e íntimas).

La lógica señalada se puede ilustrar de manera pertinente en la demanda de la competencia de proactividad en el desocupado¹⁶². Cumplir con este requisito en el campo de la búsqueda de trabajo significa desarrollar actitudes y modos de conducta necesarios para volverse productivos. Expresa una manera de promover en los beneficiarios prácticas morales que influirán en sus sensibilidades (como mentalizarse

¹⁶² Sobre el concepto de proactividad ver el capítulo 2 apartado 2.4 y 2.5.

para asumir sensaciones relacionadas a la “flexibilidad” o “la voluntad para el cambio”). Asimismo estas deberán poseer un correlato de “acciones activas”, en tanto desplazamientos contantes, generados bajo la mirada del otro, que le serán de provecho en la búsqueda de empleo (como acciones de “entrega” en el trabajo). La formación de empleabilidad, por lo tanto, se constituye a partir de un proceso pedagógico que provee una orientación a los agentes formadores, en forma de guías prácticas, para re-elaborar modos operativos de conducta. Es decir, en un proceso pedagógico pretende la transformación de un sujeto que actúa como un desempleado inactivo a otro sujeto que se mueve, como un verdadero buscador de empleo en formación continua. Se manifiesta aquí también la inculcación de la “responsabilización” del sujeto por el crecimiento de su empleabilidad y de su asunción como un administrador e inversor de su propia vida laboral.

Por último, cabe mencionar la contradicción existente en la práctica entre el objetivo de la búsqueda del mejoramiento de la empleabilidad y el carácter asistencial y focalizado del programa. En la mayoría de los relatos de los encargados de implementar la política persiste la idea de que el programa debe lidiar contra la percepción de ser representado como una “asistencia económica a una población vulnerable”. Al respecto a este punto se puede apreciar los testimonios de una tutora de la OEM de Capital, del relacionador de empresa de la OEM de Las Heras y del tutor de la OEM de Guaymallén:

Es clarísimo que las personas se acercan por el subsidio, lo que realmente les interesa es la plata. Después hay que hacer todo un trabajo de motivación para que se comprometan con las acciones del programa. Si no, es sólo el efecto condicionado, te pago porque haces determinadas acciones. Cuando empezamos con la implementación acá en Capital, nos planteamos esta disyuntiva. Y el equipo estaba de acuerdo en no tomar una postura “moralista”. Que se interesaran luego por las acciones del programa sería una tarea nuestra (Bárbara, Tutora de la OEM de Capital. Entrevista realizada en octubre del 2011).

Los chicos a veces que te dicen, qué pasó con la beca de estudio. El otro día le pregunté a uno, “hola ¿cómo estás?” –“Mal me dice, porque estoy yendo a la escuela al pedo porque no me están pagando”. - Entonces le dije, “venga y tome asiento, vamos a charlar un ratito...” Hay que romper con eso. Lo que pasa es que ellos creen que es la beca por estudios. Y la maestra, le dice que es la beca por estudio, entonces queda como beca por estudio. Y los dejaste de becar y no van a la escuela. Entonces creo que hay que cambiar este paradigma a través de charlas y trabajo (Luis, Relacionador de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

Varios chicos ven el programa como una beca. Entonces ellos cuando llegan al programa no tienen la dimensión de los otros beneficios como el entrenamiento, el emprendimiento. Estamos todo el tiempo recalcándoles que el programa no se acaba en los 450 pesos y que se puede hacer otras cosas. Pero ellos tienen muy interiorizado el tema de los 450 como una beca de estudio. Entonces para ellos

con ir a la escuela sienten que ya tienen el derecho de reclamar (Abel, Tutor de la OEM Guaymallén. Entrevista realizada en diciembre del 2012).

El programa se presenta como un programa de transferencia económica condicionada que propone un “subsidio” a cambio de una acción concreta de los beneficiarios. Éstos consideran principalmente esa acción como la de finalizar sus estudios académicos, lo que deriva en una concepción del programa como una especie de “beca de estudio”. Esta representación se ve reforzada por una visión social e institucional predominante de la política social. En esta perspectiva, el asistido está obligado a realizar esfuerzos para alcanzar la mención de “merecedor” de la política y, de esta manera, poder acceder al plan¹⁶³. La dinámica impone un mecanismo meritocrático que limita el accionar del beneficiario a un simple gasto energético y no a la disposición de aprovechar las oportunidades que le presentaría la formación de su empleabilidad.

En este sentido, el efecto condicionado de las políticas asistenciales puede generar ciertas dificultades para los objetivos de formación. En primer lugar aparece el problema de la performatividad y de la maximización de los atributos relacionados con la identidad social y la imagen corporal de los beneficiarios, imagen fundada en las percepciones de los otros. La meritocracia de la “beca”, en este caso, no se relaciona con el énfasis en la preparación escolar ni en la distinción intelectual, sino más bien, está justificada por el “ser considerado como pobre”. La categoría de pobreza suele responder a una construcción social (e ideológica) relacionada a la percepción (identidad social virtual) de atributos morales estigmatizantes tales como “*extraños, sucios, inconfiables y vagos, entre otros*” (Mennel, 1994). Estas propiedades de imputación terminan operando como dispositivos clasificatorios instalados en la sociedad, pero ahora reproducidos por los discursos morales de los responsables de los programas sociales. Además provoca ciertas paradojas en la tarea de formación. El trabajo sobre la empleabilidad de los jóvenes comenzaría, entonces, a partir de la necesidad de reinvertir el diagnóstico social sobre estos signos externos, ocupándose, principalmente, de un sujeto desacreditado que posee una falta de adaptación a las pautas sociales del trabajo y un desborde actitudinal respecto a la política y a la pedagogía que lo estimula.

¹⁶³ Es un hecho notorio que los beneficiarios muchas veces al interactuar en el mundo de la pobreza antes de recibir el plan, elaboran un conocimiento básico de las reglas de las políticas focalizadas y de los derechos de entradas a las mismas. En el caso particular de los planes de empleo, el primer contacto importante que condiciona su identidad social es llenar una planilla o elaborar algunas respuestas en el marco de una entrevista, que justifique argumentativamente su situación pobre. Este conocimiento permite a los beneficiarios “anticiparse”, es decir relacionarse adecuadamente con el Estado y con las organizaciones encargadas de implementar las políticas, elaborando estrategias posibles (dentro de los límites que imponen las reglas) para obtener y conservar los planes.

Para avanzar en este proceso de formación, los equipos de las OEM deberán lidiar contra las posturas “moralistas”. Redundan, en el campo de las políticas sociales condicionales, expresiones sociales negativas contra los beneficiarios, que los mismos técnicos escuchan y a veces remarcan, tales como “trampa del facilismo”, “de vivir a costa de los otros” o “al día a día”. Palabras que, sin duda, dificultan la revalorización de las cualidades de los jóvenes. Esta disyuntiva, entre la identidad social que provoca un programa condicionado (para desempleados, en situación de vulnerabilidad, con baja calificación, etc.) y el esquema que sostiene el paradigma de la formación constante sobre la proyección de disposiciones para el trabajo, coloca en primer plano la necesidad por parte de los técnicos del programa de desarrollar una serie de prácticas regulativas (o de motivación) sobre las emociones. Asoma así un ejercicio constante de restructuración del plano cultural y moral a fin de adecuarlo a las pautas técnicas de las competencias. Aparece en los relatos una necesidad de mostrar a través de “charlas y trabajo” la utilidad que genera el aprovechar las oportunidades de futuro que produce el mejoramiento de la empleabilidad. Se observa las palabras de la orientadora de la OEM sobre los beneficios de aceptar los presupuestos de las acciones de formación de la empleabilidad:

Al chico el programa tiene que servirle como un disparador o como un puente. No es para que te quedes toda la vida esperando una ayuda económica. Tenés que saber aprovechar las etapas. Yo creo que con el entrenamiento se termina el ciclo del programa. Y a los que ya terminaron el secundario, desde la oficina lo estamos acompañando con acciones de búsqueda de empleo (Vanina, Orientadora de la OEM de Godoy Cruz. Entrevista realizada en mayo del 2013).

El trabajo de la empleabilidad, por lo tanto, apunta a un trabajo individual (un acompañamiento) sobre las acciones y las sensaciones de los beneficiarios, a fin de que se considere el programa como un medio y no como un fin, como un “disparador” y no como un subsidio, como un “entrenamiento” y no solamente como una “ayuda económica”. La disputa está asentada sobre las impresiones y sensaciones que puede producir el “tiempo en el programa”. Éste debe ser vivenciado, no como un momento de espera, sino como un “puente” hacia la auto-superación y la auto-supervivencia. Así, el problema de la empleabilidad queda relacionado a la cuestión de volver sensible y perceptible al individuo a las posibles oportunidades que brinda el mercado de trabajo. Porque la razón de la inclusión se remarca sobre la fuerza del yo-actuante y futuro competidor. El asistido, como sujeto de la pobreza, para ser competente, necesita no solamente ser enseñado, sino además apuntado en su falta de voluntad, una y otra vez, en las diferentes etapas del programa.

Hacer “más y mejor trabajo” debe ejecutarse sobre la base de un principio moral que produzca la sensación de posibilidad de saltar el cerco de lo real hacia las condiciones de inclusión. La educación, la capacitación y el trabajo han de cumplir esta función. No obstante, esas regulaciones pueden ser exiguas, porque el riesgo (la preocupación) es que las atribuciones de la pobreza ganen por sobre las virtudes socialmente esperadas del trabajador competente. Es por esto que se impone la necesidad de una regulación constante, de establecer un sistema de capacitación y educación que contenga también y supervise la reproducción de las sensaciones en contextos de pobreza (Seveso, 2013). El producir cambios en la formación de los excluidos implica manejarse en una doble dirección: maximizar la vida y las energías de los pobres y controlar los riesgos generales que provoca su estado de precarización permanente. En otras palabras, el trabajar en potenciar sus capacidades y vinculaciones mercantiles significa al mismo tiempo atender y asistir las energías biológicas y sociales (emocionales) indispensables para la interacción y la reproducción social.

4.6. Las acciones pedagógicas del PJMMT.

Se observó en el apartado anterior como los lineamientos de empleabilidad penetran en los objetivos formativos del programa. Como instrumento pedagógico, el proyecto formativo presenta principios de acción justificadores para transmitir saberes y “credos idearios” que los sujetos deben asumir para aprender a manejar las reglas “legítimas” del mundo empresarial. El objetivo, por lo tanto, no es simplemente la inclusión directa de estas poblaciones al mundo del trabajo, sino además la apuesta por volver aceptable la promesa que produce la “empleabilidad” a partir del mejoramiento de las capacidades.

De manera específica, las pautas del proyecto formativo están ligadas a una serie de acciones concretas y variadas que los sujetos deberán realizar en el marco del programa: “la terminalidad educativa”; “los cursos de formación profesional”; “los talleres de inducción al mundo del trabajo”; “las prácticas calificantes”; “y la generación de micro-emprendimientos independientes”. Cada una de estas acciones apunta a preparar al joven moral y técnicamente para afrontar los primeros desafíos que le presenta el mundo del trabajo formal. Particularmente, lo que se busca es sugerir “modos de interacción” necesarios para participar del ritual del mercado. Según la opinión de los tutores es “conocer las características del mercado formal”. Al respecto, el tutor de la OEM de Guaymallén comenta, en relación con las prácticas pedagógicas principales que promueve el programa, el significado concreto de mejorar la empleabilidad:

La empleabilidad tiene que ver con el conjunto de conocimientos relacionados a lo que se refiere el contexto del trabajo, cuáles son los parámetros de ingreso a ciertas áreas del mercado, cuáles son los protocolos que debo cumplir para acceder, cuáles son las estrategias. Uno habla de empleo y pero no habla de esa dinámica que existe entre el mercado de trabajo y quien aspira a ingresar. Hay que cumplir con unos protocolos o formatos de currículum, con unos formatos en la forma de vestir, en la presentación de una entrevista. Hay que saber dónde se busca el trabajo, que la búsqueda sea acorde a mis necesidades. Justamente si uno no tiene claro cómo acceder a ese mercado genera frustración. Pues la empleabilidad para mí es el conjunto de características que determina el mercado o el contexto de trabajo que muchos de los jóvenes no lo conocen (Abel, Tutor de la OEM Guaymallén. Entrevista realizada en diciembre 2012).

El orden ritual que promueve el mercado de trabajo está relacionado con la existencia de “protocolos” consagrados, los cuales poseen un formato específico y una dinámica poco conocida o asumida (Goffman, 1979; Hochschild, 2008)¹⁶⁴. La incorporación a este mundo se fundamenta en primer lugar, entonces, en la aprehensión de las reglas, tipo de saberes corporales o “parámetros sociales” exigido para el ingreso y relacionados con la construcción social de las ocupaciones disponibles para estos jóvenes (De la Garza, 2009)¹⁶⁵. Pero además en la promoción de una práctica que invita a la aceptación de un carácter extraordinario y ahistórico del “contexto del trabajo” y de las condiciones de empleabilidad. Por lo que la efectividad de la incorporación radica en promover el componente “mágico” de la dinámica del trabajo, que naturaliza y justifica las distancias corporales entre quien emplea y quien es empleado, o entre a quien se rinde homenaje y a quien es homenajeado. Así, estos protocolos o “detalles pequeñitos” están preferentemente atañidos a un orden social y a una especie de sacralización de códigos y roles, formas de sentir, buenos “modales” y “apariencias” estéticas que se reproducen en el espacio de trabajo.

Faltos de experiencias, para los técnicos, muchos de los jóvenes beneficiarios no manejan estos formatos o reglas establecidas de las rutinas del ámbito laboral. No poseen una adecuada imagen corporal (*las formas de vestir* por ejemplo) o presentan un régimen de sensibilidades con “cargas negativas” adquiridas por su relación con el mundo informal del trabajo (*la frustración*, por citar la narración del entrevistado). Es decir, su sentido práctico de referencia es impropio para actuar y conducirse dentro de

¹⁶⁴ Aquí se toma el concepto durkhemiano de ritual re-significado por Goffman (1979). Para este autor en la sociedad contemporánea existen relaciones sociales que tienden a “sacralizarse” a través de la conformación de ritos (Goffman, 1979).

¹⁶⁵ Recordemos que el concepto de “construcción social de la ocupación” se presenta como una ampliación de la noción de mercado de trabajo, en tanto visión que no lo reduce a la oferta y la demanda de empleo. Para De la Garza, las ocupaciones son el resultado de un proceso interacción y de significados comunes que involucra a diversos agentes situados en determinadas estructuras -que no los determinan sino los “acondicionan”- (De La Garza, 2009).

las situaciones iniciales del mercado. Bajo este diagnóstico el reto será la promoción de principios morales comunes, a fin de que al adquirirlos aprendan a manejarse y anticiparse en el orden ritual y a exponer sus herramientas corporales, como se hizo referencia anteriormente. Es decir, a incorporar en sus disposiciones, “las reglas, las estrategias y los razonamientos de juego” del “campo del mundo del trabajo” donde tengan la oportunidad de insertarse.

El trabajo inicial sobre la capacidad del agente de reconocerse en este campo, estará, por lo tanto, ligado al conocimiento pre-adquirido e inscripto en las sociabilidades y las sensibilidades. Por lo que la labor formativa de “corrección” comenzará, entonces, a partir de una introspección en la experiencia, en busca de elementos valorados por el trabajo, que sirvan para impulsar una correspondencia con las disposiciones asumidas en forma de capacidades y percepciones. Esta tensión entre las predisposiciones antiguas y nuevas, se presenta como esencial durante todo el proceso de formación y remite a considerarla no en términos de oposición ni contradicción. Más bien deben ser pensadas bajo la idea de una reconstrucción de una identidad social, que muestra el camino para alterar las percepciones y sensaciones de un mundo laboral inestable. La directora de la GECAL ofrece una simple frase que puede resumir este proceso de aprendizaje propuesto para los jóvenes:

Lo fundamental que da el programa es saber cómo ir a una entrevista de trabajo, hay que hacer hincapié en eso, que el joven sepa enfrentarse a un empleador (Olivia, Directora de la GECAL. Entrevista realizada en junio del 2013).

Lo que se observa en esta apreciación es el compromiso de confrontar (no precisamente en el sentido conflictual de la palabra) e integrar dos mundos que en primera instancia se presentan como disímiles: el saber del mundo individual del beneficiario con el del mundo del empleador. Y en este proceso de trasmutación, los ritos cumplen el papel de preparación, mediación y evaluación a las exigencias de la nueva actuación (Bourdieu, 1999). Así uno de los primeros lugares de iniciación ritual de esta relación será la entrevista de trabajo o los primeros empleos. Por lo que es preciso dotar de disposiciones apropiadas para este espacio, apostando a ciertas capacidades potenciales elaboradas en función de una cierta continuidad con las formas de percibir (el campo) y de percibirse (sus disposiciones) anteriores.

De esta manera, estos protocolos rituales no son más que las exigencias básicas establecidas en las primeras experiencias laborales a las que todavía estos jóvenes no pueden responder pertinentemente. De ahí que poner en funcionamiento las disposiciones exigidas en las pruebas inaugurales a fin de promover ajustes, es otra

forma de proceder del dispositivo pedagógico. Es por eso, que en el caso del programa, se los prepara para el rito de las entrevistas laborales a través de “role play”, para la experiencia del primer trabajo a través de los “entrenamientos laborales” y para el “desarrollo de micro-emprendimientos”, es decir para la formación en el “auto-empleo”.

En los talleres, los técnicos se encargan de fortalecer las capacidades de búsqueda de trabajo impulsando prácticas del “role play”¹⁶⁶, incitando el trabajo corporal y emocional en la entrevista. Estas dinámicas de trabajo se realizan dentro del taller denominado “Programa de Orientación e Inducción al mundo del trabajo” (POI)¹⁶⁷. Este cursado es la única prestación obligatoria que deben realizar todos los beneficiarios y es el momento inicial del proceso de formación. Al respecto el instructor encargado de preparar los talleres y capacitar a los demás profesores del curso, comenta los objetivos de los ejercicios que se producen:

Nosotros los preparamos para el mundo del trabajo con ejercicios. ¿Cómo se hace una entrevista de trabajo? y les hablo desde mi experiencia. Yo hacía selección de personal, así que conozco cómo se aplican ciertas pruebas y qué mira uno. Entonces con ellos hacemos ejercicios prácticos. Chicos mañana los quiero ver bonitos porque vamos a hacer el ejercicio de ir a una entrevista de trabajo. Entonces hacíamos preguntas para que el joven las contestara como si estuviera en realidad en una entrevista de trabajo. Al finalizar hacíamos un trabajo de retroalimentación diciéndole en que aspectos tenía falencias y que tenía que reforzar (Abel, Capacitador de talleristas. Entrevista realizada en diciembre 2012).

El coordinador de los capacitadores enfatiza el trabajo que realizan recurriendo a distintas técnicas, siempre desde una metodología de “taller”. Estas dinámicas se desarrollan conforme a las indicaciones del proyecto formativo y promueven la participación de los jóvenes en el abordaje y tratamiento de los temas a desarrollar. Para ello se propone una serie de técnicas recreativas, expresivas, cognitivas que se van a utilizar en los distintos módulos: lectura y comprensión de textos, utilización de

¹⁶⁶ El “role play” es una dinámica formativa utilizada en los espacios de trabajo para personificar -de manera teatral- una situación específica de trabajo. Es un juego de rol, tal como indica su nombre, donde los participantes desempeñan papeles, ocupaciones o personalidades establecidas en las actividades laborales.

¹⁶⁷ El taller de orientación e inducción al mundo del trabajo (POI) aspira a actualizar, revisar o construir un proyecto formativo y ocupacional para cada joven participante. Se les brinda elementos para identificar: a) sus intereses, necesidades y prioridades; b) las particularidades de su entorno social y productivo; c) los saberes y habilidades para el trabajo que haya adquirido en distintos espacios de aprendizaje; y d) estrategias adecuadas para planificar y desarrollar su itinerario de formación, búsqueda y acceso al empleo. Esta etapa es obligatoria y previa a las demás y sólo podrán desarrollarse en forma simultánea a ella los estudios primarios y secundarios. Ampliaremos las implicaciones del taller en los próximos apartados.

dispositivos audiovisuales, técnicas gráficas como collages y dibujos, representaciones teatrales y lúdicas, etc. (MTESS, 2004).

El “role play” o puesta teatral recrea un espacio de ejercicios que le demanda al joven un despliegue de sus competencias “como si” estuviese en situación real de trabajo. Es una suposición, es como si verdaderamente tendría que movilizar y experimentar “expresiones, músculos, representaciones, emociones y sentidos”. Se utiliza aquí las “técnicas pedagógicas de la actuación” relatadas por Hochschild, que se fundamentan en la búsqueda de regular las emociones que asoman como vulnerables para la conformación de los atributos del cuerpo imagen y de las tramas del régimen de sensibilidad de los beneficiarios (como son el miedo y la vergüenza, por ejemplo).

Para participar efectivamente de esta dinámica, el joven está obligado a suspenderse en el acontecimiento imaginado y tomar en serio la actuación, “*como un niño que juega y permite que la situación de fantasía parezca real*” (Hochschild, 1983): Al finalizar la actividad del “role play” se produce una devolución acerca de aquellas competencias que los jóvenes deben “tratar de manejar”. El ejercicio de retroalimentación posee un valor cognitivo en la medida que se presenta como un estímulo para que el sujeto perciba su potencial performance en el campo de la búsqueda de trabajo y le proporcione pautas convenientes para “actuar y sentir”.

A partir de esta regulación, el joven podrá trabajar sobre sus disposiciones en futuras experiencias similares dirigiendo su foco cognitivo en aspectos marcados de su actuación. Esto se produciría por el “efecto de conciencia” de la discrepancia entre lo que siente y lo que los códigos rituales “llaman a sentir”. En respuesta, en futuras actuaciones el individuo “puede tratar” de eliminar la incompatibilidad re- elaborando sus emociones y modos de accionar¹⁶⁸. Se observa, en este sentido, cómo el proyecto formativo se ocupa de regular el entramado de percepciones y sensaciones, buscando intervenir en el trabajo emocional. Así propone ordenar una elaboración de la actuación configurada a través de los sentidos, de manera “superficial” (*exigiéndole vestirse bonito y mejorar su lenguaje corporal*), como “profunda” (sugiriendo formas de suprimir y evaluar las emociones inadecuadas a la ocasión).

Además de la preparación para el momento de la entrevista, existen las prácticas calificantes o de entrenamiento laboral, que contemplan la posibilidad de formular un

¹⁶⁸ Hochschild aclara que este acto de elaboración puede ser para algunos un trámite de cinco minutos, o para otros un esfuerzo que se lleva a cabo durante una década sugerido por la expresión del “trabajo minucioso” (Hochschild, 2008).

período de formación en un puesto de trabajo. Esto significará un empleo de 20 horas semanales durante tres a seis meses.

El objetivo de estas prácticas es “entrenar” determinadas competencias y herramientas a través de la experiencia de participar de un “primer trabajo formal”. En teoría los entrenamientos, más que una relación contractual laboral, deben funcionar como un espacio pedagógico donde los jóvenes puedan “adaptarse” a un ambiente de trabajo y aprehender nuevas habilidades y capacidades en situación real¹⁶⁹. Así lo explica el relacionador de empresa encargado de manejar esta acción del programa en OEM de Las Heras:

El entrenamiento es su primer trabajo porque el programa no requiere experiencias previas. Es enseñarles a los chicos lo que tienen que aprender en su primer trabajo y enseñarle al empleador que no solamente lo vea como un beneficio económico o que diga “bueno tengo acá un trabajador que lo meto en temporada”. Pero yo tengo la posibilidad de discernir entre las empresas. La idea es trabajar con la que tenga responsabilidad social empresarial y un proyecto a largo plazo de adquirir trabajadores y que entiendan que el programa les provee esa herramienta. Porque le das una persona que lo capacita... bueno aprovecha esta capacitación para que después sea empleado tuyo (Luis, Relacionador de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

Desde la concepción del relacionador, para que el entrenamiento laboral se establezca más como un proceso de formación de competencias que como un modo de contratación “precaria”, es necesario que los empleadores acepten los presupuestos de la propuesta formativa pedagógica. Es decir, que la misma funcione como un espacio de “socialización laboral” de jóvenes donde puedan congregarse sus competencias (observando y participando del juego efectivo de interacciones propias del ámbito laboral). Para conformarlo, el dispositivo apela a la responsabilidad social empresarial¹⁷⁰ y a sus sentidos moralizantes. Es decir, busca lograr la aceptación del empleador de un sujeto con grados de pericia inferiores a las que podría conseguir en el mercado, en cuanto a sus competencias y a la concordancia de sus disposiciones con las reglas del mundo laboral. Sin embargo a “largo plazo” la propuesta es aprovechar también el programa como un espacio de capacitación para formar a trabajadores de acuerdo a los requerimientos específicos de cada empresario.

¹⁶⁹ Para observar la relación entre la pedagogía de las competencias y las prácticas educativas en situación de trabajo ver el capítulo 3, apartado 3.4.

¹⁷⁰ El hecho de fortalecer la imagen de una empresa que posee “un compromiso integral con el desarrollo del bienestar de los miembros de la comunidad” señala la amplitud de las esferas en que se expresa la disputa por la pedagogización de los espacios de trabajo. La imposición de sentidos morales se produce dentro y fuera del universo geográfico de la empresa; y cuenta con instrumentos tecnológicos, “re-contextualizadores” y “regularizadores” (Figari, 2011).

Durante el trabajo de entrevistas se registraron numerosas narraciones y experiencias sobre entrenamientos laborales, aunque las OEM no otorgaron datos precisos sobre el porcentaje de beneficiarios que concurrieron a estos espacios. En la información recopilada se señalan ocupaciones operativas, relacionadas con los pequeños comercios (vendedores y atención al público), con actividades de la gastronomía (puestos de mozo, cajero, auxiliar de cocina, ayudante de panadero), con puestos específicos en hoteles (ocupaciones de limpieza), con tareas demandadas por talleres mecánicos y metalúrgico y en actividades de la administración pública, entre otras. En varias OEM sus orientadores relatan, sin embargo, la dificultad de convencer al empresariado para colocar a los jóvenes en estos procesos. La relacionadora de empresas de la OEM de Capital resumía la percepción de la patronal sobre la pertinencia laboral de los jóvenes ofrecidos desde los municipios:

El problema de conseguir un entrenamiento no pasa por la plata, sino porque los empleadores tienen que estar arriba de ellos para entrenarlos y eso demanda una pérdida de tiempo para el empresario. O sea, ya pierden tiempo en su trabajo y si tienen que cumplir con objetivos no va poder llegar por hacer un entrenamiento con el chico (Susana, Relacionadora de la OEM de Capital. Entrevista realizada en agosto del 2012)

Por el relato de este y otros entrevistados, se infiere que existen varios empleadores de las ocupaciones señaladas que no se encuentran persuadidos de incorporar un “trabajador en formación”. A pesar de que en estas actividades no se requiere de un tiempo considerable de aprensión de las habilidades, ellos no poseen la intención de establecerse como formadores y custodios de estos sujetos. Esta situación, está posiblemente vinculada a la valorización de la identidad social (virtual y real) de los beneficiarios y la percepción de sus disposiciones (percibidas como desemparentadas de las tareas diarias del mundo del trabajo). Esto genera ciertas contradicciones como insertar al joven en un puesto de trabajo no acreditado como un espacio pedagógico de formación, que los técnicos del programa a veces tienen que resolver.

Sin embargo, éstos coexisten con otros tantos empleadores, según los entrevistados, que aceptan las reglas del entrenamiento y participan del proceso de selección y capacitación de los perfiles que solicitan. Esta selección se produce en diferentes momentos. Primero se eligen candidatos en función del perfil laboral del puesto solicitado para el entrenamiento. Luego los técnicos de la OEM realizan una serie de entrevistas laborales en la que el futuro empleador puede participar y tomar decisiones (ampliaremos la relación entre el momento de la entrevista y la formulación de la postulación laboral más adelante).

El último objetivo vinculado al conocimiento de la iniciación en el mundo del trabajo formal es la promoción en micro-emprendimientos independientes. Los jóvenes, previamente a ser percibidos y elegidos por los técnicos para desarrollar su propio emprendimiento independiente o pequeña empresa, reciben una asistencia técnica, legal y financiera, a fin de desarrollar “un plan de negocios”. Se puede observar algunas consideraciones de esta instancia a partir de los testimonios de los técnicos de los sitios OEM de Godoy Cruz y Capital:

“Convocamos a chicos para armar un grupo de 15 para iniciar el curso de gestión empresarial. El curso va junto con el micro-emprendimiento, porque arrancan el curso y terminan con el emprendimiento. A ellos les darían un financiamiento hasta 15.000 pesos para que se inicien. Pero eso todavía no lo hemos implementado. Lo que pasa es que no los puedo mandar a un curso de gestión empresarial cuando le van hablar de estudios de mercado, de cosas que no saben, por eso fuimos haciendo un filtro, como para que realmente los 15 que quedaran sean los que tengan ganas y tengan claro que es lo que quieren hacer (Vanina, Orientadora de la OEM de Godoy Cruz. Entrevista realizada en mayo del 2013).

Cuando ves que no tenés un lugar para hacer una inserción laboral, decís “hacemos un micro-emprendimiento, si no hay nada”. Te dicen el espíritu emprendedor. Por ejemplo la experiencia de un chico como micro-emprendedor había sido que con los primeros 450 pesos que él cobró del programa, se fue a la feria de Guaymallén, hizo una compra de verduras, abrió el garaje de su casa y puso una verdulería, vendió y con la plata se compró una heladera. Después se les fue de las manos, porque compraba cosas que no le compraban a él y hubo una variación de costos que no pudo manejar. Por eso, por lo general, el micro-emprendimiento que se valora es el que produce bienes y no reventa. Pero es realmente remar en arena, son pequeños casos aislados que pueden llegar a tener éxito. (Bárbara, Tutora de la OEM de Capital. Entrevista realizada en octubre del 2011).

A través de estos relatos se puede vislumbrar algunas características del proceso de selección que deben afrontar los beneficiarios para ser parte de este tipo de formación. Deben adquirir la capacidad de “valorizarse” y valorizar su emprendimiento ante la percepción del agente formador, mostrando una serie de capacidades idóneas cognitivas y fundamentalmente, emotivas.

Únicamente podrán hacerlo aquellos que muestren una habilidad de asimilar la racionalidad-técnica del pensamiento empresarial del sistema por competencia: es decir, asumir en sus disposiciones un razonamiento establecido en función del gestor individual empresarial y, paralelamente, una sensibilidad comprometida moralmente con la propuesta pedagógica. Esta última como hemos analizado en la descripción de las competencias actitudinales, se configura en el plano de la impresión corporal como en la resolución de las sensaciones logradas a partir de un esquema de sensibilidad incorporado. De ahí que esta sensibilidad debe materializarse en la práctica concreta, activando sensaciones (“mostrar ganas”) y produciendo formas visibles “de sentir” para

el otro. En definitiva se evalúa lo inmaterial, es decir la elaboración sensitiva de un “yo trabajador” poseedor de un propio producto, entusiasta con su proyecto y responsable de sus resultados. Sin embargo, la penetración de esta racionalidad en el proceso de construcción de sensibilidades no está exenta de un conjunto de prácticas que se encuentra cargadas de complejidades, tensiones y cambios, como de incertidumbre y confusión (“*es necesario tener claro lo que hay que hacer*”).

Como consecuencia, estos procesos de filtro aparecen como una prueba en la sensibilidad del beneficiario: lo importante es que muestre sus esfuerzos y sus saberes, que aproveche las oportunidades, que administre sus escasos capitales. Sin embargo la política de la promoción no logra superar, en algunas representaciones de los técnicos, la percepción como una modalidad de “refugio” para quienes no logran incorporarse al mercado de trabajo. De modo que es reproducido como una simple estrategia para los excluidos del programa. Y si adquiere notoriedad dependerá del tipo de activos y saberes que administrará. Aun así las condiciones del mercado se hacen palpables en la visión de la técnica de la OEM y se encuentran obligada a advertir los riesgos que los beneficiarios deben experimentar, ya que un micro-emprendimiento se asume a partir de las condiciones precarizantes del mercado laboral (es realmente *remar en arena*).

4.7. Los dispositivos vinculares del proyecto formativo.

A continuación nos ocuparemos del análisis de ciertas acciones operativas desarrolladas por los agentes formadores en el marco de los espacios pedagógicos del programa.

La ambición del proyecto, como se esbozó anteriormente, es “*la revalorización de los aprendizajes que hayan sido adquiridos en los espacios sociales; la planificación de estrategias adecuadas para desarrollar un camino de la búsqueda de formación y de empleo; y la creación de un espacio pedagógico que permita la posibilidad en los jóvenes de elaborar un proyecto formativo y ocupacional*” (Neffa y Brown, 2011:24, MTESS, 2004:11)¹⁷¹.

Formalmente el proyecto comienza con el cursado del taller del POI. A partir del cursado de este módulo los jóvenes ingresan formalmente en el programa y

¹⁷¹ Como ya se afirmó, el proyecto formativo posee un grado de homogenización debido al desarrollo de soportes bibliográficos y manuales que aportan una serie de prescripciones y metodologías desarrolladas para su difusión (Silveira, 2004).

comienzan a cobrar la prestación de dinero. Los talleres se extienden por un período máximo de dos meses. La etapa es obligatoria y previa a la participación en las demás acciones del programa, con excepción de la finalización de los estudios primarios y/o secundarios que podrán realizarse mientras se participa de los módulos.

Una vez terminado el cursado, los jóvenes, en el ámbito del proyecto, tienen la obligación de realizar citas mensuales con los tutores. Estos agentes formativos acompañan el proceso de definición de un perfil laboral y un plan de acción a corto o medio plazo para mejorar las posibilidades de acceso al trabajo. En esta construcción y mediación, se espera que el joven: perciba con claridad sus destrezas, habilidades e intereses para el trabajo; incluya en su proyecto las opciones de formación o inserción laboral disponibles y que sean de su interés; se piense a sí mismo como trabajador; e identifique posibles ámbitos privados y comunitarios de inserción (MTESS, 2004). A continuación recogemos las apreciaciones de los tutores del programa sobre la elaboración del perfil laboral y su relación con la formación de emociones para el trabajo:

En una primera fase se hace un trabajo de reflexión e identificación de necesidades y expectativas, para el establecimiento de un perfil. Con ese perfil se intenta establecer un vínculo real entre los jóvenes y el mundo del trabajo, (Abel, Tutor de la OEM de Guaymallén. Entrevista realizada en diciembre del 2012).

El proyecto formativo ocupacional es transversal. Se empieza trabajando en los talleres obligatorios. Luego nuestra función como tutora es continuar construyéndolo. Porque lo que logramos en el taller es definir, aunque sea mínimamente, cual es el perfil de cada uno. Luego de esto se define cuál va ser la formación que ellos van a elegir y la actividad laboral que ellos puedan realizar (más que quieran realizar). Porque eso se planteó en los talleres, qué puedo y qué quiero, es decir, qué quiero y si lo que quiero voy a poder hacerlo (Sara, Tutora y Tallerista de la OEM de Capital. Entrevista realizada en junio del 2013).

-En la primera parte del curso del POI los talleristas te entrevistan en compañía de un psicólogo. Era un par de preguntas, si querés seguir estudiando y cuáles eran tus objetivos a mediano y corto plazo. Y a través de esas preguntas se supone que sacan el perfil. Por ejemplo si sos sociable, que habilidades tenés, para ver en qué lugar te ubicaban.

- ¿Y cuál es tu perfil?

- Me dijeron que tenía perfil de líder. Que era muy sociable, pero que a la vez hablaba lo justo y necesario. (Paula, 24 años, Tutora y Ex beneficiaria de la OEM de Guaymallén. Entrevista realizada en julio del 2013).

La búsqueda del perfil laboral y la identificación de las competencias de los beneficiarios se efectúan, tal como evalúa una de las entrevistadas, de manera transversal, en distintos momentos y bajo el accionar de diferentes mediaciones y agentes (tutor – relacionador – tallerista). Se empieza la formación en los talleres y se

continúa en las tutorías individuales, para terminar con las postulaciones para el entrenamiento laboral o para la implementación de un micro-emprendimiento. El proyecto formativo pretende construir, mínimamente, una definición general del perfil laboral, para que luego conjuntamente entre el beneficiario y el técnico se logre “planificar” una sucesión de actividades de “inversión” que fortalezcan la postulación.

Se realiza pretendiendo delinear un vínculo “real” entre las experiencias -el mundo cultural de los jóvenes- y la esfera administrativa y técnica empresarial -la construcción social de la ocupación que establecen los técnicos del programa-. La relación entre ambas comienza con un diagnóstico de los beneficiarios que propone una adecuación de la relación entre lo “que pueden hacer” (la percepción de sus capacidades), lo “que se quiere hacer” (la percepción de sus expectativas) y lo que “realmente necesitan hacer” en función del lugar que se ocupa en el campo del mercado laboral (la percepción de las “necesidades materiales”).

La regulación del orden entre capacidades, expectativas y necesidades, no se realiza autónomamente, sino que está sostenido por una serie de estímulos sociales e instrumentos pedagógicos que propone el proyecto formativo. En cada una de estas acciones aparecen distintos profesionales (en el caso del ejemplo descrito, los psicólogos) que intervienen normalizando las competencias y los capitales corporales (como la comunicación y la interacción). Lo ejecutan reproduciendo prácticas ancladas en las posiciones de los sujetos que funcionan como dispositivos de regulación de las sensaciones al elaborar y clasificar percepciones y expectativas. En el ejemplo relatado de la tutora Paula, se observa la articulación práctica y procedimental entre las percepciones y las sensaciones sobre las maneras de apreciar las propias habilidades y las nominaciones que va generando el proyecto. La percepción adjudicada de “ser sociable” en función de la estimación del psicólogo -calificación que proviene de una ubicación preferencial en el campo de la adjetivaciones- tensiona la elaboración y la clasificación del conjunto de competencias de su perfil. Este proceso de atribución provoca una impresión o sensación casi natural de una narración personal y coherente de un perfil que se va independizando de la voluntad y de las capacidades de percepción del individuo que lo designa.

Asimismo, el grado y vigencia de la intervención de los agentes formativos no sólo radica en su acción de nominación sobre algunas emociones y percepciones para el trabajo, sino, además en la capacidad de mantener una relación afectiva con la población que asiste al programa. Para mediar en el proceso de formación, habilitar la modificación de conductas, desde la letra del programa se insta a fortalecer

“dispositivos vinculares” entre los instructores y los jóvenes. De esta manera, los técnicos para acompañar y fortalecer las acciones del aprendizaje deberán poner en funcionamiento espacios recíprocos de relación. En estos espacios, los agentes podrán sensibilizar a la población y acercar la experiencia moral de la vida cotidiana con los modelos de acción en que se apoya el programa. Los dispositivos son la tutoría individual, “la entrevista” y como tutoría grupal, “el taller”.

El capacitador o tallerista se encarga de comenzar con el proceso de formación. Debe garantizar la participación de los integrantes del programa, conducir el grupo, manejar los tiempos y los ritmos que el taller demande. Se encuentra, en primera instancia, ante sujetos que poseen un escaso recorrido en el campo del mundo de trabajo, por lo que su función primeramente es imponer los principios y las reglas básicas de las competencias a los “recién llegados”. Para ello debe localizar los saberes con las que cuentan las personas, para así articularlos con las características, tendencias y oportunidades del mercado de trabajo local. Su labor principal será empezar a definir recorridos formativos y actividades personales para dicho tránsito. Al respecto se puede observar la opinión del capacitador de talleristas sobre el estilo que se pretende impartir y su relato sobre su experiencia con los animadores de los talleres:

Estoy en el proceso de capacitación de talleristas y no sé hasta qué punto es una capacitación. Es más bien una contextualización, porque el contenido de los talleres está en manuales. Creo que está muy bien diseñado y tiene objetivos claros, actividades muy concretas y efectivas. Cuando armé las reuniones con los talleristas lo centré más en generar compromiso y que empiecen a creer en los jóvenes. Si vos estás con un psicólogo o un trabajador social que está haciéndote jueguitos y dibujos y luego pasas a un técnico en higiene y seguridad que te pone un cartel con los riesgos físicos del trabajo, ahí viene el chico diciendo “esto es la escuela y se va”. Y en una capacitación, donde estaba explicando eso, diciendo que intentarán hacer su taller más dinámico para evitar la deserción, me saltó un tallerista: “los jóvenes se van porque le pagamos los 450, cobran el primer mes y no vienen más”. Y este ejemplo permite graficar cómo el agente formador no tiene una credibilidad hacia el joven. No sirve tener un formador que se exprese así de los jóvenes, con decir este es un vago, un mantenido. Si no tiene la comprensión de la realidad de los chicos no va a funcionar el programa (Abel, Capacitador de Tallerista. Entrevista realizada en diciembre del 2012).

Se observa a través del relato del capacitador la forma de proceder del instrumento pedagógico de capacitación, su soporte valorativo y las mediaciones establecidas. Los talleres contienen en el diseño de los manuales, las prescripciones y las actividades de los lineamientos de las competencias. Esto simplifica la tarea del agente divulgador de sentido, limitándola a “contextualizar” simplemente los contenidos para que el agente formador ajuste y seleccione “las formas” apropiadas de dirigirse a los jóvenes. De esta manera, quienes se hacen de los instrumentos procedimentales del proyecto podrán traducir y codificar un conjunto de sentidos diferentes a los que

tradicionalmente se proyectan en las institucionales formales. Se solicita para ello una intervención “dinámica”, construida a partir de un “aprendizaje significativo”, destacando algunas técnicas formativas más adecuadas a la cotidianidad de la población y a su régimen de sensaciones y percepciones. Como así también se propone el fortalecimiento de una relación de confianza de parte de los talleristas hacia estos jóvenes. Aparece aquí como necesario comenzar el proceso pedagógico con la elaboración de un vínculo “moral” y “terapéutico” entre el sujeto formador y formativo (Illich, 1985), así tener la posibilidad de incidir en la construcción de una sensibilidad que haga frente a las contingencias de aceptación y revelación del mundo laboral.

Pero para lograr una intervención que produzca un mundo nuevo de significaciones, que luego se traduzcan en competencias, se necesita trabajar también en las percepciones de los agentes formadores. Muchos de ellos reproducen esquemas socialmente consagrados del sentido común que tienden a ordenar y clasificar un cúmulo de representaciones y di-visiones del mundo que (des)acreditan a los sujetos beneficiarios (en este caso los nombran a veces como *vagos y mantenidos*). Estos principios de clasificación estructuran la percepción del mundo y terminan influyendo, como se observó, tanto en las nominaciones oficiales como, por añadidura, en la identidad social virtual de los beneficiarios. Sólo superando estas estigmatizaciones y reivindicando los marcos sociales y morales de referencia de los sujetos por formar, se podrá transmitir los sentidos pedagógicos de las competencias. Reconocer y recuperar las huellas de las personas, es decir, re-valorizar sus experiencias, se presenta también como una condición necesaria para promover un espacio de re-elaboración de prácticas y creencias para el trabajo.

El segundo momento del proyecto formativo se establece en las tutorías individuales. Los tutores luego prosiguen con el trabajo del desarrollo del perfil laboral, proponiendo y acordando actividades conforme a lo comenzado en el taller. Estos agentes poseen el mandato según los manuales de asistir al joven para que: reflexione sobre las destrezas; identifique sus preferencias; y se motive para realizar experiencias en pos de este proyecto (MTESS, 2004).

El dispositivo de entrevista permite asimismo conocer de manera singular la problemática de los jóvenes desempleados y sus riesgos en la continuidad del programa (como la evaluación de su motivación para cumplir con las tareas consignadas, el relevamiento de la asistencia a las capacitaciones y a la terminalidad educativa, la asistencia técnica del proceso particular de búsqueda de empleo, la contención ante inconvenientes familiares y personales, etc.). De manera ilustrativa

una tutora del OEM de Capital y la orientadora de la OEM de Las Heras comentan los distintos tipos de relaciones que se construyen de acuerdo a las exigencias de la implementación del programa:

El programa tiene la característica de ser masivo. En Capital en menos de cinco meses teníamos 600 inscriptos y había que adherirlos, organizar los talleres y asignarlos en la plataforma para que se emitieran los pagos. Todo esto a contra reloj. La cantidad de trabajo era desbordante, no había ni tiempo que las tutoras generaran “vínculos” con 600 jóvenes. Así transcurrió el primer año. Actualmente la inscripción de beneficiarios es paulatina. Esto ha permitido replantear el rol de las tutoras y comenzar a trabajar de otra manera en las entrevistas. Si bien la construcción de vínculos y la realización del proyecto formativo se logran sólo con algunos jóvenes, todas las entrevistas intentan ser un espacio de contención, escucha y orientación, siempre pensando en la inserción laboral (Bárbara, Tutora de la OEM Capital. Entrevista realizada en diciembre del 2012).

Lo primero que hicimos como grupo fue preguntamos cuál era nuestro objetivo. Y era ayudar al joven que viniera, escucharlo desde la primera entrevista, saber su historia, porqué dejaron sus estudios. Los tutores en ese sentido tuvieron un rol muy importante. Porque había jóvenes que en las primeras entrevistas era muy difícil llegar y hoy, hay tutores que no trabajan más y siguen teniendo los celulares de los chicos, les siguen escribiendo o se siguen reuniendo. Tuvimos una escucha activa. Además las entrevistas se suponen que duran 15 minutos y a veces estábamos media hora con ellos y si bien nosotros abordamos la temática del empleo, había muchos jóvenes que venían con conflictos familiares (Jimena, Orientadora de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

En todas las oficinas donde realizamos trabajo de campo, los tutores entrevistados manifestaron las dificultades que se generaron por momentos debido a la masividad que adquirió el programa en los primeros años (ver apartado 4). Esto produjo un desborde en su trabajo y menoscabó en la posibilidad de producir vínculos con los jóvenes. A pesar del exceso de trabajo, el equipo de tutoría manifiesta un replanteo constante de su función y de su relación personal con los beneficiarios. Ante esta situación el resultado es que ellos declaran que el proyecto de orientación sólo puede realizarse con algunos jóvenes. Con éstos, los tutores afirman construir y mantener en el momento de la entrevista espacios de “contención” o de “escucha activa” donde se pretende supeditar la acción de la capacitación a la elaboración de un vínculo cercano entre ambas partes.

Para que esto último ocurra sigue siendo necesario observar el campo de las sensaciones y percepciones de los sujetos en referencia a sus aspiraciones y habilidades. En la entrevista tutorial los interlocutores tienen una posición diferencial que deriva de un régimen de distancias y proximidades corporales, establecido en función de roles designados y en relación a un origen social de clase. Por lo que la condición y posición dentro del campo estructura desigualmente las capacidades

sensoriales de cada agente, junto con la disposición de energías sociales puestas en juego en la interacción. Esto configura el proceso de reconstrucción del espacio pedagógico. Por eso, para quebrantar con esa asimetría, o al menos ocluirla por un momento, el sentido orgánico y social del oír o del escuchar se presenta como un punto de apoyo por el cual el formador va introduciendo el régimen de las competencias. El *saber escuchar, saber alentar, tomarse el tiempo, tener sus celulares*, se impone como un fundamento formativo que da como resultado una relación social vincular que va regulando, ordenando y haciendo cuerpo determinados estados de sentir de los beneficiarios y paralelamente promoviendo una aparente reciprocidad espacial depurada en las relaciones de cotidianidad entre ambos sujetos. Estos estados producidos por la percepción de la escucha facilitan las condiciones de adecuación al programa y se proponen como un vehículo para re-establecer la conexión entre las vivencialidades de los sujetos, sus experiencias y su biografía con la “temática del empleo formal”.

Bajo una situación ideal, es el tutor quien conoce mejor las características individuales de los beneficiarios y a partir de los datos que maneja (anotados en la plataforma virtual) comienza a nominar un perfil laboral para cada joven. De aquí se desprende otra tarea de este agente, la de derivar a los beneficiarios a entrevistas laborales para los entrenamientos en función de las vacantes de empleo de cada oficina. El tutor de la OEM de Las Heras explicaba parte de su tarea y la relación entre la entrevista tutoriales y la dinámica de postulación laboral del programa:

Cuando recibo a las personas trato de ayudarle al relacionista para ver el perfil laboral que tienen. Principalmente veo los antecedentes laborales de los chicos y si no tiene antecedentes, intento ver lo que le gusta, los intereses particulares que tienen. Entonces veo la motivación, la voluntad y la responsabilidad y se lo trasmito al relacionista y quiero que él también se lo trasmita al empleador. Porque en una entrevista de 5 o 10 minutos, a veces cuando hay mucha gente, el chico no se lo trasmite. Y después bueno, si ha realizado alguna capacitación, le pregunto cómo se está sintiendo en el colegio, si en un futuro le va a gustar a donde le lleva esa orientación que tiene en el secundario. Es como sí lo localizo en el futuro.

- ¿Y eso lo pones en la plataforma?

- Se pone como postulación laboral. Yo le doy un consejo para postular a los entrenamientos laborales, además de sus antecedentes laborales, le digo que puede agregar un ítems dentro del currículum sobre el tipo de postulación laboral que quiere realizar (Daniel, Tutor de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

Se observa en el relato cómo el tutor prosigue con lo comenzado por los talleristas del POI. A través de su vínculo con el beneficiario -el cual funciona como un dispositivo de mediación - va observando, captando las potenciales competencias, los antecedentes

laborales y la experiencia vital de cada beneficiario. Su tarea es, en este caso, instituir acciones que agudicen formas de percepción de las capacidades en el joven, como así también de visibilizar y hacer demostrables estas habilidades frente al relacionador y al futuro empleador. Trabaja en el armado de las propiedades que le son atribuidas a los sujetos en la primera impresión del proceso de selección (cuerpo imagen), como en la regulación del régimen de sensibilidad que lo sustenta. Lo hace re-formulando la postulación laboral (como parte de su identidad social real): ya sea porque quedan apuntadas por él en la plataforma de la oficina o porque quedan inscriptas y elaboradas –a veces conjuntamente- en el currículum vitae de cada joven. El tutor, por lo tanto, propone desde su perspectiva profesional cierta dosis de congruencia entre los identificadores y la identidad social virtual competente atribuida por el mercado laboral.

Así, en una especie de “entrevistas extendidas” -que no son propias de las que se realizan normalmente en el ámbito laboral- el tutor puede informarse acerca de algunas particularidades del régimen de sensibilidad que rige las acciones de los beneficiarios. A partir de esta comunicación, comienza a imputar en la imagen del beneficiario símbolos o signos de status y defecto. Y más aún, al igual que el tallerista, se ofrece como apoyo moral y terapéutico (da consejos) para escoger y reelaborar experiencias pasadas. El tutor aparece como guía para identificar “emociones e intereses” (auto-conocimiento), que serán de soporte para definir expectativas y acciones a seguir en el proceso de formación.

En este sentido, ofrece pautas de orientación para articular un recorrido personal –que incluye el proceso de formación de sensibilidad- con la identidad social que propone las competencias. Así el beneficiario se convierte en objeto de biografía y el tutor en su principal biógrafo (Goffman, 1963). Esto dará lugar a la re-composición de un relato que incluye una versión retrospectiva de las actividades que lo definen y lo acreditan como trabajador. Además la biografía redactada desde el punto de vista de las competencias intentará re-valorizar las vivencialidades a lo largo de la vida, minimizando los períodos inactivos que puedan presentar estos jóvenes. Es por esto que el espacio tutorial funciona también como un lugar donde se ofrece una “nueva hoja de ruta” (en forma de postulación laboral) en la que los beneficiarios podrán –si lo desean- engancharse y desarrollar a partir de ahí acciones futuras.

El resultado de esta biografía se materializa en el currículum de cada beneficiario que luego se trasmite al relacionador de empresas. Este agente se encarga de gestionar oportunidades de entrenamientos en función de los perfiles laborales sugeridos por los

tutores. El puesto de relacionador es ocupado en las oficinas por alguien que posee conocimiento en recursos humanos, que conoce de manera general la dinámica del mercado de trabajo y que mantiene contactos con empresas interesadas en los servicios del entrenamiento. En relación al proceso de formación, el relacionador interviene en dos momentos importantes donde se exhiben las competencias alcanzadas a lo largo del programa: en el proceso de selección y en la implementación de prácticas calificantes. Al respecto del primer punto el relacionador de la OEM de Las Heras cuenta su experiencia:

La selección se trabaja por ternas. Se hacen dos procesos, el primero, de pre-selección que lo arman los tutores. Yo les armo un perfil del puesto, les digo que necesito y los tutores que tienen la base de datos en la plataforma, van filtrando jóvenes. A mí generalmente me gusta entrevistar por lo menos tres personas para cada puesto, entonces a veces hacemos entre cinco y quince entrevistas y eso requiere tiempo, entre lo buscan, los citamos y hacemos las entrevistas. Y de esa pre-selección se arma una terna y ahí hacemos una segunda entrevista, en la que se invita a participar al empleador. Hay empresas a las que le trabajamos hace tiempo que te dicen "hácelo vos, mándamelo". Tenemos en cuenta en la entrevista que los chicos están en un proceso de aprendizaje y que está bueno que se les diga lo que están haciendo bien y mal. En ese sentido, yo pecho a veces de cruel y si tengo que decir, les digo, "mira la próxima vez que venís así no te dejas entrar. Está todo bien, pero no estamos en un partido de fútbol, ahora vamos a charlar y nos olvidamos de esto, pero te tenés que ubicar un poquito". O el aro que te atraviesa la nariz de acá hasta acá, está todo bien, pero nos tenemos que ubicar de esas cositas. Yo se los digo y lo tienen que aprender de alguna forma. Lo que pasa es que nadie se la dice y van a la entrevista, los miran, le preguntan dos o tres cosas y dicen "este no". Yo en cambio se los digo (Luis, Relacionador de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

En el caso de la OEM Las Heras, el beneficiario para acceder a un entrenamiento laboral debe enfrentar dos entrevistas de selección donde participa el relacionador de la oficina y los empleadores futuros, si así lo desean. En el resto de las oficinas (Guaymallén, Capital y Godoy Cruz) el procedimiento para subscribirse a una práctica se produce de una forma parecida, el equipo técnico se encarga de realizar una cita convocando a los distintos beneficiarios de acuerdo a los perfiles seleccionados y el empleador realiza una segunda selección de manera independiente en función de los candidatos convocados por las OEMs. En ambos casos, con o sin la participación del relacionador en la entrevista final, el proceso de selección de los beneficiarios aparece como el primer ámbito donde los futuros trabajadores deben exhibir y poner en práctica sus competencias laborales re-elaboradas en los momentos anteriores del programa. El marco de la entrevista deja de ser un simulacro y comienza a adquirir características similares a las entrevistas laborales de los ámbitos profesionalizados. El encuentro emerge en un escenario concreto de interacción cara a cara que genera modos esperables de conducta en función de las reglas impuestas tanto por la oficina

como por el expectante empleador. Surge aquí la obligación de personificar el personaje preparado por los momentos de formación anterior.

Así, esta entrevista laboral posee un carácter específico que la diferencia de las demás citas de trabajo. Se la considera como un espacio más de “aprendizaje”, donde todavía los beneficiarios pueden ir modificando el contenido de la puesta en escena y la imagen del cuerpo actuante. Por momentos, esta selección funciona regulando las disposiciones y especialmente la imagen corporal de algunos beneficiarios. En este caso, en la narración de la situación se observa una sanción verbal por parte del agente formador sobre la percepción del cuerpo y el rostro del beneficiario en referencia al *“aro que atraviesa la nariz”*. Como ya se ha señalado, la cara y las virtudes socialmente aprobadas que sobrelleva ésta, aparecen en la entrevista como el signo visible que provoca un compromiso por parte de los actuantes. La fisionomía del semblante introduce información, ya sea de humillación, de turbación, de respeto y/o de compromiso hacia los otros. Por eso es necesario para participar satisfactoriamente del ritual de la selección poseer una expresión de “cara socialmente válida” que genere la sensación de aceptación.

Sin embargo, quienes poseen en su rostro atributos no valorados o expresiones rechazables (en este caso el signo trivial de desprestigio de tener un aro en la nariz) se encontrarán a veces con el ejercicio sutil de violencia simbólica que se promueve en los espacios pedagógicos. Por lo tanto la competencia de la cara establecida en función de la percepción de los otros, transforma las expresiones del rostro en clasificaciones simbólicas de jerarquía. Los sujetos que no adquieran “naturalmente” esta disposición estarán obligados a elaborar un enmascaramiento o un manejo de información corporal de la cara que coincida con la valorización del orden expresivo que demanda el campo laboral. Aparece el problema de la exhibición y de la revelación involuntaria. Aprender el código socialmente adecuado de encubrirse, adquirir una cara “sagrada”, o un conocimiento competente del “trabajo de cara”, se constituye en una fase de formación.

De esta manera en la entrevista el beneficiario ya comienza a introducirse en el protocolo general exigido y adquirir prácticas que demandan la normatividad de determinadas conductas y emociones. Este proceso de “pedagogización” prosigue para aquellos que logran aprobar la evaluación de las entrevistas y comienzan con su práctica laboral. El relacionador de la OEM de Las Heras continúa describiendo su participación en las acciones del programa y su relación con los beneficiarios:

Les hago un seguimiento a los chicos, voy cada 15 días y los saco del ambiente de trabajo. A los empleadores les digo “tal día los necesito”, les corto media hora de trabajo. Vamos a tomar un café y a charlar. Los saco del contexto de trabajo porque es la forma de que se expresen, porque si le hablas en el trabajo te dicen solamente si o no. Pero si lo sacas de ahí te dicen todas sus inquietudes, como están, que sienten, como lo ven, que creen que le están dando a la empresa. Se genera un espacio de charla o de feedback. Y que ellos también hagan un feedback interno, que vean lo que están haciendo mal o bien (Luis, Relacionador de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

Los relacionadores concurren, en general, a los “ambientes” de entrenamiento para observar y evaluar el comportamiento de los jóvenes. En este caso el agente formador tiene como práctica excluir al joven de su lugar de trabajo para establecer una vinculación (una charla). Así observar *cómo se ve, cómo se siente y cómo percibe* su performance dentro de la práctica calificante. Para relajar la actuación del joven y establecer una cierta confianza, el relacionador primero propone desvincularlo de su tarea cotidiana en busca de un modo esperable de conducta relacionado con el trasfondo escénico. En este trasfondo el formador pretende impulsar en el joven un proceso de inspección del desempeño del trabajo. Le propone al establecer un distanciamiento de su rol y a partir de ahí un trabajo de auto-percepción sobre las acciones, las impresiones y las sensaciones que le genera la tarea que viene desarrollando. El agente formador reproduce de esta manera, en el espacio pedagógico, modos sociales de percepción sobre lo bueno y lo malo que se van ajustando a las disposiciones para el trabajo. Esta regulación va penetrando en las tramas emocionales (es donde los jóvenes narran sus “inquietudes y sus sentimientos”) y orienta las capacidades y las percepciones dentro del ámbito organizacional (establece creencias y pautas personales sobre las energías potenciales que el trabajador puede darle a la empresa).

Estos tres agentes (tallerista, tutor y relacionador) asumen las prácticas “vinculares” sugeridas por el PF. Comienzan con la imposición de principios normativos a los recién llegados. Luego trabajan en el marco de la credibilidad y la valorización de sus potenciales capacidades. Paralelamente reproducen espacios de “contención” o de “escucha activa” que agudizan los sentidos por los cuales se introduce el régimen de las competencias. En simultáneo, trabajan en la imputación de características socialmente valoradas de la imagen corporal. Por último, provocan a lo largo de todo el proceso un ajuste entre las apreciaciones sobre sus propias habilidades y las nominaciones y percepciones de determinados saberes que brinda el programa. En definitiva buscan desarrollar un perfil laboral y moral adecuado a las demandas del mercado laboral.

En síntesis el proceso de capacitación por competencias imprime un componente cognitivo (formas de percepción) para que el sujeto establezca sus propios caminos en función del análisis social de capacidades, de expectativas y de necesidades materiales individuales. Infiere, por lo tanto, en la instauración de un proceso formativo que sirve para re-organizar experiencias pasadas y posiblemente dar razones para desarrollar nuevas creencias relacionadas con el ámbito de trabajo. A modo de ejemplo, el relacionador de la OEM de Las Heras comentaba, desde la concepción, el carácter competente ideal del perfil ocupacional que deben asumir los desempleados para mejorar su empleabilidad:

- ¿Y qué significa que los chicos logren formar un perfil ocupacional?

- Y a mí no me gusta mucho cuando le preguntas a la persona y que es una pregunta que es básica pero difícil de contestar, “¿en qué te gustaría trabajar?” Ellos te dicen, en lo que sea, de todo. Y está bueno que te animes hacer de todo. Pero está bueno también cuando tenés definido lo que te gustaría trabajar. Porque desgraciadamente en la vida no se puede hacer de todo, laboralmente hablando. Entonces, siempre les pregunto, que te gustaría y en qué tenés habilidad, si tenés habilidad para lo manual, para las cuentas, o con qué te sentís cómodo. Entonces los voy guiando con el proceso vocacional tanto relacionado con el trabajo como con el estudio (Luis, Relacionador de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

El prototipo de perfil debe poseer una cierta adecuación con las características personales de los sujetos que los sustentan. Debe estar ligado al modo de interactuar, a un modo de expresar los sentidos y a las tramas emocionales que rigen en los sujetos. Debe estar definido de acuerdo al régimen de sensibilidad y a la percepción de las “habilidades adquiridas previamente”. Pero además el perfil debe contar con una serie de competencias específicas que diferencien y ubiquen al sujeto en determinados campos del mundo del trabajo y con un conjunto de habilidades conductuales básicas que serán transversales a las distintas ocupaciones. Para el desarrollo de estas últimas se desplegará una pedagogía que imprime un contenido general sobre lo que se considera ciertos saberes básicos que funcionan como puerta de entrada para el mundo del trabajo. A continuación se explicitará algunos rasgos generales de la regulación sobre las competencias de los jóvenes beneficiarios en función de la dinámica del proyecto formativo y los distintos momentos y relaciones que se establece en la formación para el trabajo.

4.8. La re-constitución de las competencias en los jóvenes

El proyecto formativo, tal como hemos analizado a lo largo del capítulo, pretende inculcar al joven disposiciones para identificar y revalorizar las destrezas, habilidades e intereses “más adecuados” para el trabajo. Su objetivo es hacer que el beneficiario se

perciba como un trabajador con capacidades, estrategias y formas de razonamiento que le sirvan para competir bajo las reglas del campo laboral.

En este caso el proceso formativo por competencias está ajustado a determinados rituales del mercado de trabajo. A su vez se propone como estrategia pedagógica el desarrollo de dispositivos vinculares y de espacios de aprendizaje como son el taller, la tutoría y las prácticas calificantes. En cada uno de estos, los agentes formadores establecen distintos momentos para tensionar las disposiciones para el trabajo de los jóvenes. En primer lugar se encuentra la etapa del “autodiagnóstico”, donde el joven tiene la oportunidad de “identificar” sus capacidades. En una segunda fase, se les informa sobre las características generales del mercado laboral regional a fin de que estos la contrasten con sus propios atributos ya establecidos anteriormente. En un tercer momento, se trabaja sobre la adquisición de técnicas y estrategias de búsqueda de trabajo. Y finalmente, el beneficiario se compromete a construir un plan de acción individual, estableciendo metas y agenda de actividades para la búsqueda de empleo (MTESS, 2004). El proceso formativo ideal concluye con la puesta en práctica de sus pericias y competencias desarrolladas dentro del programa en las acciones de búsqueda como en las primeras experiencias de trabajo.

Sólo unos pocos jóvenes logran poner en práctica y experimentar todas las pautas sugeridas por los agentes formativos. Esto obedece al menos a tres razones. En primer lugar por los inconvenientes generales de implementación que presentan los programas masivos de empleo. Sin duda, no sólo el abordaje pedagógico y la calidad de enseñanza influyen en los alcances generales del programa. Igualmente, otros factores son predominantes, tales como la singularidad de las agencias institucionales que lo llevan adelante o el entramado de relaciones que se desarrolla entre los actores que participen en las políticas (Jacinto, 2008). En el caso del PJMMT, como se observó, el mismo adquirió en sus primeros años un carácter multitudinario que incorporó a un porcentaje importante de la población de jóvenes vulnerables. En este tiempo, la masividad dificultó el trabajo tutorial grupal e individual que sugiere el proyecto para acceder a los rasgos motivacionales de los beneficiarios.

En segundo lugar, el modelo pedagógico se establece a partir de las disposiciones específicas que presentan los jóvenes a ser formados por cada una de las instancias del programa. En este sentido, tal como se señaló en el capítulo anterior, el conjunto de participantes de una política formativa poseen una “disposición diferencial subjetiva”, producto de sus ámbitos de sociabilidad y de trayectorias de vida disimiles, a las cuales se vieron y se verán enfrentados, donde sin duda las experiencias con el

estudio y el trabajo cobran relevancia. Además, para este hecho, como se analizó, los jóvenes de los sectores vulnerables presentan un carácter estructural heterogéneo en cuanto a su relación específica con el desempleo, a sus períodos de inactividad, a los niveles educativos alcanzados, al género que los atañe y al grupo etario al que pertenece. Se observó, por ejemplo, que quienes poseían un vínculo más directo con el trabajo -en su mayoría jóvenes con edades cercanas a los 24- tendieron a involucrarse mayormente en el proceso de capacitación del proyecto formativo debido a su interés inmediato de emplearse. En cambio, para quienes estaban en edades próximas a los 20 y todavía se encontraban en el ámbito escolar institucionalizado, sus intereses con respecto al trabajo y la capacitación, era en general de indiferencia¹⁷².

Por último, las contradicciones que posee el programa por su particularidad de política asistencial focalizada y condicionada, también contribuye en detrimentos de la eficacia pedagógica del proyecto formativo. Como se señaló el hecho de conceptualizar al programa como una “beca” o una “ayuda económica”, produjo desconcierto acerca de las prácticas y acciones a seguir en cada momento de su implementación. Muchas veces la concepción por parte de los beneficiarios sobre la capacitación o asunción de las competencias resultó limitada a la certificación educativa.

Sin dejar de considerar estas propiedades, el proyecto formativo operó como un dispositivo de regulación sobre las competencias, ya sea cumpliendo con sus cometidos y sus acciones generales sobre algunos jóvenes, o modificando parcialmente determinados atributos de percepción sobre otros tantos beneficiarios. A continuación se describirá ciertas particularidades que produjo el programa sobre las emociones para el trabajo de los jóvenes en función de las fases señaladas y de sus acciones operativas.

A. El autodiagnóstico

El autodiagnóstico es un momento de reflexión que se realiza principalmente dentro del taller del POI y prosigue en las demás espacios de formación que están a cargo los agentes citados. El objetivo principal de esta fase es identificar posibles saberes valorados por el mercado que hayan sido adquiridas en los diferentes ámbitos sociales. Asimismo, recuperar competencias no percibidas por los beneficiarios,

¹⁷² Se observa una tendencia de escasa participación laboral entre los menores de 20 años, asumiendo la terminalidad educativa como una actividad excluyente. Esta tendencia es corroborada por el informe del ministerio (MTESS, 2012) (ver apartado 4) que muestra que la gran parte de los jóvenes del programa - que tienen hasta 21 años de edad- presenta una nula experiencia con el mundo del trabajo formal.

incluyendo aquellas que “*hasta el momento no habían tenido un nombre*” (MTESS, 2004:24). En definitiva, el autodiagnóstico se plantea como un proceso continuo, que se construye en sucesivas aproximaciones, revisado y completado a lo largo de todo el transcurso de la formación (MTESS, 2004). Este procedimiento es guiado por las pautas de la pedagogía. Para contextualizar las prácticas operativas que se realizan en esta fase se presenta la opinión de un tutor de las OEM de Las Heras y un capacitador:

En la primera parte del taller del POI. Hacemos una reconstrucción de la historia laboral. Dedicamos horas a indagar qué saben hacer. Le preguntamos, “¿Qué ha hecho usted antes?”, “no, yo nunca he hecho nada”, “¿le ayudaba a cuidar los niños a su tía?”, “sí”, “bueno entonces tiene un conocimiento en el cuidado de niños”. “Yo le ayudaba a mi abuela en la chacra a levantar el ajo”, “bueno, tiene conocimientos en trabajo de granja”. Y lo que detectamos es que la mayoría no reconoce ese conocimiento como experiencia válida de trabajo. Porque no está dentro del marco formal y a vos te venden la idea de que lo único que es válido es lo formal, el trabajo formal. Hay que romper con esto. Que ellos determinen su historial laboral, evalúen en qué oficio y trabajo se sintieron mejor, cuál fue más pertinente a sus expectativas y necesidades y en cuál se sintieron mejor como personas. Cuando logramos identificarlo, se lo reforzamos. (Abel, Capacitador. Entrevista realizada en diciembre del 2012).

Ellos dicen que no han trabajado nunca. Bueno “¿Qué conocimientos puedo tener?”, Me preguntan. Y “¿Qué conocimientos has tenido en el colegio?”. “El colegio no me ha servido para nada”. “Bueno qué conocimiento crees que te han servido en esta vida”. “No sé, lo mejor con lo que me he sentido, es cuidar a mis hermanos. Sabes lo difícil que es cuidarlos”. Claro que es difícil, hay que saber, las chicas me comentan que se te van para allá, que tenés que prestarle atención. “Ves que tenés atención”. Ahí es un aspecto psicológico, el tema cuando te dicen yo no puedo prestar atención y como me decís que no sí cuidas a tus hermanos no se lastimen. “Bueno porque eso me gusta”. Entonces es una cuestión de gusto y no de falta de atención.... Y eso aumenta la autoestima y así tratamos que el motor interno de la motivación se despierte porque por ahí lo tienen tapado (Daniel, Tutor de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

Hay una diferencia entre las habilidades masculina y femenina. En las mujeres se ve marcado que tienen que cuidar mucho a los hermanos. En los varones se ve el tema de la informática porque le gusta estar en la computadora. Las mujeres, como orientación laboral ponen niñera, es un caso que se ve mucho y capaz que nunca ha trabajado de niñera, pero está capacitada para cuidar una persona porque ha cuidado niños o abuelos... tienen un conocimiento en farmacología, entonces es una persona capacitada para cuidar a otra persona (Daniel, Tutor de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

En el autodiagnóstico comienza con el trabajo de regulación de las percepciones y por lo tanto de las capacidades, expectativas y necesidades de los beneficiarios. Se observa en el relato como se operacionaliza la prescripción de forma de valorización de los saberes. Para iniciar el proceso, los beneficiarios deben asumir como punto de partida sus propias tramas emocionales anteriores y las experiencias previas particulares de sus ámbitos de sociabilidad. Y una vez identificadas, adaptarlas a su

pasado, presente y futuro laboral y educativo. Se pretende de esta manera, generar un espacio de reflexión “tensionando” la experiencia sensorial (como el placer en este caso) y a las capacidades perceptivas. El fin es primero “descubrir” habilidades que no han sido adecuadamente registradas ni por las percepciones socialmente condicionada por los sujetos ni por las instituciones formales de nominación del saber. Estas capacidades se presentan en primera instancia, según el régimen de clasificación, bajo un estado de precariedad, ya que resultan del “conocimiento del orden informal”. El trabajo del autodiagnóstico consiste, por lo tanto, en transformarlas –re –categorizadas- como posibles competencias propias de perfiles laborales, adaptándolas a través de los modos instructivos. Se observa así una extensión de la moralidad técnico-administrativa, avanzando sobre formas amplias de producción relacionadas al mundo de la reproducción de la vida cotidiana.

En otras palabras, la intención es re-considerar estas habilidades provocando prácticas y experiencias que puedan ser acoplarlas a una nueva historia vital del sujeto, reformulada primero en su la identidad social real (la percepción de sí mismo), para que luego, esa identidad, funcione de apoyo para la construcción de identidad social virtual (que produce el mercado sobre sus capacidades). Sin embargo, estos saberes, al no pasar por el filtro de la evaluación y la acreditación de los sistemas formales, quienes poseen el monopolio de las nominaciones (Illich, 1985), todavía presentan un estado de escasa estimación. De ahí que, para que alcanzar cierta consideración tendrán que ser reforzados y conjugados con otros procesos formativos formales o impregnados de una manera visible en el cuerpo como “soportes identitarios” (es decir, apuntados y registrados en la presentación social y en la trama de sensibilidad).

Se observa en la descripción de los técnicos el caso de la competencia “cuidado personal” ya analizada anteriormente. Esta remite, a actividades cotidianas que realizan ya las mujeres beneficiarias en función de la reproducción corporal a nivel biológico (ya sea en el plano material de la alimentación, moral y afectivo del cuidado). Y al igual que otras capacidades, son parte en general de saberes y movimientos aprehendidos en el ámbito doméstico. El trabajo sobre las percepciones pretende convertir estas destrezas adquiridas por “técnicas corporales” asumidas desde la temprana edad, en “talentos” y sensibilidades de un perfil laboral nominado y apreciado por el mercado laboral. Así la “orientación de niñera” para el sector femenino de los beneficiarios, se presenta como un marco instructivo de referencia propio de la gestión pedagógica, que a su vez tiende a naturalizar en el mercado la

división sexual de las disposiciones elaboradas previamente en función de una gimnasia pedagógica desarrollada en el espacio de la reproducción (Quiñones, 2009).

La naturalización se produce cuando los agentes formativos de la OEM, con sus prácticas de conducir el proceso de auto-apreciación de los capitales corporales, reproducen y formalizan un aprendizaje diferencial de habilidades, en este caso entre el conocimiento de los sexos construido preliminarmente. La máxima de *evaluar la tarea que mejor se ha sentido* obtiene como resultado, en este caso, según el relato de los técnicos, la atribución social de una serie de competencias a la feminidad (como la habilidad de cuidar niños) y otras a la masculinidad (saber de computadoras). De esta manera, los técnicos terminan interviniendo en la reproducción de esquemas de percepciones socialmente diferenciados y clasificados. En este caso, la consecuencia de la promesa de la empleabilidad de habilitar el desarrollo personal y la autonomía en las mujeres no logra revitalizar su situación relativa en la jerarquía ocupacional ni subvertir las apreciaciones estereotipadas extraídas de las relaciones de poder y dominación de otros ámbitos como es el doméstico. En cambio, sí alcanza a colocar la labor cotidiana de la mujer y sus capacidades sexuales y reproductivas bajo el mando y la valorización del mercado, transformándolas en recursos económicos. Esto lo logra porque consigue imponer un espacio de auto-reflexión que trabaja sobre las percepciones, en forma de dispositivo de regulación y mecanismos de soportabilidad: haciendo parecer como natural e individual la diferenciación entre las habilidades personales –y de construcción de posteriores expectativas que producen estas- y dejando oculto sus bases sociales fundadas alrededor de los preceptos de desigualdad que ya reproduce la pedagogía cotidiana.

Para esclarecer mejor esta incidencia y observar las percepciones sobre las fortalezas y las habilidades para el trabajo de los beneficiarios, se puede apreciar el relato de un joven de la OEM de Guaymallén y de una joven de la OEM de Capital:

Y las cualidades que creo que tengo es que quiero siempre aprender. También la responsabilidad. Además sé relacionarme. Actitud activa tampoco me falta, porque algunos le falta actitud para buscar el trabajo que ellos quieren. Y me gusta ser puntual en todo lo que hago. En las entrevistas que fui veía que habían chicos que no llegan a tiempo. Para mí es una costumbre llegar a horario (Fernando, Beneficiario de 21 años de la OEM de Guaymallén. Entrevista realizada en agosto del 2013).

Me gusta hablar todo el día, como hacen las chicas ahora de la oficina, ser social con la gente y nunca discriminar al otro. Donde trabajo yo –vendedora ambulante de ropa- me dicen que soy social. No soy una persona seca, sino soy de explicarle, siempre con buen humor a la gente. En cambio hay persona que veo, por ejemplo cuando voy al supermercado en atención al cliente y solamente dicen no o si. En cambio yo les explicó lo que tienen que hacer, así bien. Pero no cómo

ellos lo hacen, porque parece que no les gusta, entonces búscate otro trabajo. Si estuviera en el lugar de ellos pienso que no haría eso, porque me encanta, que venga entre más gente mejor, me encanta estar con la gente (Joanna, Beneficiaria de 23 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en julio 2013).

Se rescata en ambas narraciones como se va anexando en los beneficiarios una percepción particular sobre las disposiciones competentes para el trabajo y su valorización. Aparecen así cualidades naturales asumidas por los cuerpos a partir de un trabajo de auto-reconocimiento y de hetero-reconocimiento promovido por la pedagogía. La percepción de estas habilidades deja al beneficiario en un limitado campo de acción donde puede usar una determinada energía corporal. Esto condiciona y posiciona al agente en el plano laboral. El adjudicarse una marca gestual y sensitiva a partir de aproximarse y distanciarse con otras figuras espaciales, el sujeto se coloca bajo una categoría perceptual relacionada a una identidad sociales real útil para la búsqueda de empleos específicos. Así genera un estado de disposición que le permiten accionar conforme a una geometría y una gramática de las acciones establecidas y aceptadas.

Por ejemplo, se observa en estos dos casos como se conserva y se reproduce en las percepciones una clasificación social de las destrezas (tensionada a partir de los dispositivos de regulación). Mientras que para la joven el atributo que mejor la define es aquel relacionado con “interacción social”, para la percepción del varón es el relacionado con lo que denominamos “atributos personales para realizar tareas efectivas”. Si bien no se debe considerar ambos saberes como excluyentes unos de otros, el énfasis puesto en cada uno para auto-evaluar las capacidades, conllevaría a un rango de categorías jerárquicas convalidada en relación con una división de las virtudes socialmente aceptadas y distribuidas entre los géneros, clases y generaciones. De esta manera, la beneficiaria tiende a concentrar su percepción en atributos tales como *ser sociable, mantener relaciones cordiales con la gente, favorecer la comunicación*, etc., competencias que remitirían propiamente a organización de las sensibilidades que podrían llamarse como femeninas (Quiñones, 2009; Hochschild, 2008). Estas competencias aluden a atributos instituidos en función de la experiencia sensorial de los sujetos y la conceptualización de la imagen del cuerpo a partir de propiedades estéticas “sexualmente bellas”. En cambio, en el caso del hombre, su calificación se concentra más en aquellas conectadas al desarrollo personal, como *capacidad de aprender, la puntualidad o la responsabilidad*. Se observa exigencias vinculadas a la adecuación del entorno social y al respeto de las

reglas y se presentan generalmente como cualidades demandadas y asociadas a los varones jóvenes de los sectores vulnerables.

Estas disposiciones adoptadas remiten a modelos de trabajadores. En el caso del masculino queda asociado a una mayor soportabilidad a las exigencias y a la formación de modos sensitivos que preparan a los agentes para desarrollar formas sociales de auto-coacciones (como son en este caso la concentración en los horarios y el autocontrol y la responsabilidad para la realización de las tareas). En el femenino, a una capacidad de elaboración de gratitud hacia otro (el cliente), que necesita de una mayor soportabilidad a las exigencias afectivas. En ambos casos, los sujetos asumen un trabajo sobre algunas emociones y sentidos que preforman capacidades (tener humor con la gente por ejemplo) y que le permiten ordenar intereses y expectativas laborales.

La oportunidad de la auto-percepción adquirida o el descubrimiento de un nuevo pasado, posibilita proyectar espacios permitidos de desplazamientos dentro del mercado de trabajo y del campo educativo, re-dibujando, en cierta medida, la geografía social de los sujetos. La vida de sus cuerpos, que transcurre en regiones marcadas por rutas sociales de exclusión, podrá ahora con nuevos atributos vislumbrar ciertos permisos eventuales para circular dentro del movimiento que genera el mercado formal actual. Pasaran, por ejemplo, de transitar de la informalidad del plano doméstico condicionado entre otros factores por la división sexual del trabajo, al mundo formal, donde serán reconocidos como potenciales empleables, principalmente en función de la valorización de sus competencias o energías disponibles. Es decir, bajo un proceso contradictorio, planteando la posibilidad de la inclusión al empleo remunerado, pero reproduciendo de una manera “aggiornada” la misma división social del trabajo bajo la cual los jóvenes se encuentran estructurados.

B. Mercado de trabajo

En una segunda instancia del proyecto formativo, se presenta a los participantes información acerca del mercado laboral local. Desde la letra del programa se sugiere convocar a especialistas en recursos humanos para exponer las características principales de las actividades económicas más demandadas, las competencias y experiencias necesarias, los criterios y los procedimientos de contratación. Precisamente, este procedimiento se realizó tanto en los talleres del POI como en algunas OEMs, a través de charlas informativas dictadas por licenciados en recursos humanos. Al respecto de este tramo se puede observar algunas consideraciones de

una tutora y de las especialistas que se encargaron de montar un taller sobre las particulares generales del mercado de trabajo regional en la OEM de Capital:

Es importante que ustedes (jóvenes del programa) sean coherentes y no se postulen a cosas irreales. Tienen que detectar de todo lo que hay, que es lo que más yo me puedo adecuar. Porque tampoco seamos ilógicos, el primer trabajo nunca va ser el ideal, el sueño de cualquier persona. (María José, Consultora en Recursos Humanos de la OEM de Capital. Frase extraída del taller sobre mercado de trabajo realizado en agosto del 2012).

Me sirvió mucho el taller. Nos enseñaron de lo difícil que esta encontrar un trabajo, también, bueno cosas que pasan ahora. Y está difícil encontrar, porque es muy demandante el trabajo y muy específico ahora, necesitan personas con ciertas características muy marcadas (Simón, Beneficiario de 23 años de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

Acá nos enseñaron, pero con la experiencia, porque el tallerista había laburado de todo, había hecho de todo, emprendimientos, había trabajado en varias empresas y lo corrieron y después termino trabajando acá... Y él era él que te agarraba de entrada, "yo te voy a enseñar pero si vos querés aprender" (Cesar, Beneficiario de 25 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en julio del 2013).

La segunda parte del trayecto se muestra como un momento "informativo" sobre las condiciones generales del mercado laboral. En esta instancia se trabaja sobre las impresiones del mundo social del trabajo. Pretende dar a conocer al proceso perceptivo de los beneficiarios las condiciones generales de la empleabilidad. Entre las pautas a considerar se encuentra el escenario propio del marco de la acumulación y el carácter particular que presenta la región del Gran Mendoza. En el marco del taller se reproducen las apreciaciones de ciertas normativas que adquiere el régimen social de acumulación ya analizadas anteriormente: como la desregulación del trabajo (Antunes, 2011; Battistini, 2009), los mecanismos sociales segmentación y discriminación del mercado (Antunes, 2011), la precarización de la situación laboral de los jóvenes (Pérez, 2008), entre otras características que se mostraron. En resumidas cuentas, las consideraciones efectuadas pueden ser advertida en la recomendación de la licenciada de Recursos Humanos: *El primer trabajo nunca va ser el ideal*. Esta máxima pretende operar en prácticas y discursos con el fin de elaborar modos de aceptación a las exigencias de la empleabilidad juvenil. De ahí que, la naturalización de la percepción de la precarización del primer trabajo por parte del agente formador busque tensionar emociones (como la esperanza y la impotencia por ejemplo) que provoque un régimen de acostumbamiento y de adecuación. El mensaje es que para conseguir trabajo es necesario asumir las dificultades de lo cotidiano del mismo.

A su vez, esta presión en la adecuación debe comenzar con la postulación laboral. Como ya se señaló, el sujeto a partir del proyecto, debe aprender en sus disposiciones

a confrontar la tensión entre sus aspiraciones y las percepciones de sus capacidades, con las oportunidades que el mercado de trabajo le ofrece hacer. En este sentido, las sentencias de los formadores van condicionando el resultado de esta tensión y reproduciendo modos sociales de reconocimiento sobre las limitaciones de su capital y las posibilidades de acción y desplazamiento corporal. A su vez, estas restricciones van afectando los deseos, las capacidades y las necesidades de los beneficiarios. Las apreciaciones tales como “postular si se cumple con las características”, propagan en cierta medida prácticas de anticipación que rigen luego las acciones, percepciones y la movilidad de los beneficiarios dentro del espacio laboral. Así, el mercado y sus señales, personificado en este caso en los dictámenes morales y las experiencias de los técnicos, actúa como un dispositivo de regulación sensaciones. Lo hace, provocando modos de inercia y de desarrollo de energías que tienden al desplazamiento restringido de los cuerpos en el circuito de ocupaciones.

C. Herramientas para la búsqueda de empleo

La tercera etapa del proyecto se ocupa de impulsar prácticas de búsqueda de empleo. Aquí se trabaja sobre el manejo de una variedad de técnicas de búsqueda de empleo, como la “auto-presentación personal o telefónica”, “formas de gestionar redes de contacto”, “la búsqueda de avisos clasificados” y “el manejo de empleo por internet”. Asimismo se promueven en esta etapa prácticas de perfeccionamiento en el uso de “herramientas de búsqueda” de empleo, como son la carta de presentación, la confección del currículum vitae y, en especial la preparación para la entrevista laboral.

El propósito de esta fase es sugerir modos de conducta para interactuar en el universo del trabajo formal. Preferentemente, en este período se propone trabajar en la “presentación social de los jóvenes” frente al mercado, en referencia a las primeras impresiones que causarían su imagen corporal (en especial la apariencia, los modales y el manejo de emociones). Como ya se observó desde programa se busca realizar una tarea sutil de corrección simbólica de las cualidades sociales demostrables. El lugar sacralizado por excelencia donde se produce la exposición de la postura corporal y de sus marcas informativas es la entrevista laboral. Al respecto se puede observar en el relato de los beneficiarios (OEM de capital) la puesta en acto de algunas pautas del programa:

Ellos nos hicieron una entrevista falsa y después nos decían nuestro defecto, si mirábamos para abajo, movíamos mucho las manos, nos poníamos nervioso y esas cosas.... Y de ahí fui a una entrevista laboral y me sirvió mucho. Es porque ya sabes cómo encarar la situación. Porque antes no miraba a los ojos y después empecé a mirar a los ojos a la persona que me iba a emplear. Antes miraba para

los costados, ahora no. Y después la ropa. Siempre ir con zapatos o zapatillas no llamativas y las uñas cortadas, cabello recogido y si podía, ir con camisas. De ir más formal digamos. Y sobre todo de cómo dirigirse a la persona, no pausar demasiado, tratar de hablar lo más correcto que se pueda (Rocío, Beneficiaria de 23 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en julio del 2013).

Me enseñaron cosas durante el programa. A hablar bien, pararte bien, mirar bien y contestar bien. A decir hola, buenos días, a sentarte cuando el vago te lo pida, no venir de caradura y sentarte. A mirarlo a empleador, si él iba para allá, te tenías que correr y así. También te enseñan a manejar la tensión, de no estar mascando chicle, si estás nervioso de última mover los dedos, no mires para todos lados, vos descárgate con los dedos. Eso fue bueno, porque cuando yo tuve mi entrevista iba seguro y decía acá se va ser esto. Y lo que paso fue que el vago se dio la vuelta por toda la oficina y yo lo seguía con la mirada y bueno, me dijo, vamos a hacer la prueba y ese día quedé. Ahí me sentí seguro, eso es lo que te enseñan, a tener seguridad en uno mismo. Y si te han llamado es porque te necesitan, el punto es como vos lo expresas, es unir la necesidad de ellos con tu oferta, eso te enseñan. Acá te hace ver las cosas de otra manera, vos sos el que se ofrece y la empresa es la que necesita (Cesar, Beneficiario de 25 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en julio del 2013).

EL programa me ayudó con el tema de la vergüenza, porque practicamos una entrevista laboral. Yo antes tenía vergüenza para hablar y ahí me desinhibí. Y practicamos la última clase y el profesor era el que tomaba el trabajo y nosotros íbamos a una entrevista laboral. Entonces nos sentamos y ahí nos hacía las preguntas. Y el profesor decía, ustedes tienen que sentarse así, hablar así e ir bien vestido como una entrevista laboral. Hacíamos de cuenta que era como si fuera una entrevista laboral y ahí perdí la vergüenza y creo que es eso lo que me mejoro (Martin, Beneficiario de 20 años de la OEM Guaymallén. Entrevista realizada en agosto del 2013)

Como se observó estas destrezas descriptas por los participantes se constituyen en función de reconocimientos cognitivos de las “percepciones socialmente configuradas” que reproducen los propios técnicos del programa a partir de la sacralización del espacio de trabajo. La búsqueda de impresiones de sí mismo idealizadas e integradas a este mundo significativo emerge como principio de organización y ordenamiento de representaciones y capacidades cognitivas que los jóvenes de baja empleabilidad deben asumir.

Los entrevistados señalan una serie de elementos de dotación expresivos (apariencia y modales) implicados intrínsecamente: tales como algunas emociones y estados de ánimo, el esfuerzo muscular, lo estético (la vestimenta y los arreglos), el carácter y la producción de sensaciones para los otros, la comunicación, entre varios. Por empezar, en los relatos, se observa cómo se incorpora los códigos estéticos del trabajo en alusión al embellecimiento de la fisionomía corporal. La seducción dependerá de la capacidad de responder a las impresiones de referencia de los evaluadores. Las calificaciones, en tantas operaciones taxonómicas elaboradas a través de los sentidos, son asumidas y reproducidas a partir de un conjunto de signos de prestigio o de

descrédito que se establece en el mundo formal. Evitar el degrado de la sociedad significa aceptar las señales que enaltecen, deterioran o completan la imagen identitaria (maquillaje, códigos de vestir, accesorios en las manos y en los oídos, peinados, etc.). De ahí que al adjetivarse, en este marco, significa consentir la evaluación de su cuerpo material (sus símbolos de status o de estigma) y elaborar una relación con sus estímulos expresivos que provocan ciertas sensaciones (miedo, empatía, seguridad) y una serie de interacciones y reacciones mutua en base a las experiencias (rechazo, indiferencia o correlación).

En esta línea el sujeto está obligado a producir un manejo de la emoción y por ello de la información emanada corporalmente congruente con la situación. Tomemos por ejemplo, las sensaciones de serenidad y confianza, las cuales resultan vitales en el proceso de impostura corporal que demanda este orden de la interacción. El sujeto competente será aquel actuante que logre elaborar una práctica de autocontrol que produzca la represión de emociones adversas que pueden suscitarse en las situaciones expresivas de la entrevista. En este caso se observa como la vergüenza¹⁷³ se exterioriza como una emoción corporal que amenaza y cuestiona con su entrada la actuación del agente. Ésta se define a partir de una articulación con una serie de sensaciones que modelan las capacidades y las vivencialidades de los agentes y que pueden ser observadas en las relaciones cara a cara. Así, la mirada de un otro desigual, como el empleador (en cuento a un régimen de distancia y proximidades corporales), tensiona al cuerpo provocando una discrepancia entre lo que se puede hacer y lo que quiere, emergiendo como correlato en ciertas oportunidades la emoción de la vergüenza o el nerviosismo.

Se observa, el apoyo corporal de *mover los dedos* que utiliza el beneficiario Cesar para construir una situación emocional que le permita mantener la representación. La elección de este tipo de práctica está destinada, en primer lugar, a evitar que las “notas falsas” -que puede generarse a partir de algunos movimientos asumidos en la gramática corporal- irrumpen en el escenario de la actuación. Pero también, este tipo de práctica es consignada como un trabajo emocional pedagógico. Así el manejo de la ansiedad asoma, entonces, como un momento importante del intento de elaborar las emociones (Hochschild, 1983).

¹⁷³ Para Elías la vergüenza es una excitación específica, una especie de miedo que se manifiesta de modo automático y habitual en el individuo. Es un temor a la inferioridad frente a los otros, pero también es una forma de disgusto que manifiesta cuando se cree en la imposibilidad de defenderse del ataque eminente (Elías, 1993).

La información adecuada procederá de la habilidad para manejar las emociones vulnerables de cada participante y del resultado de la prueba de confianza entre el empleador y el buscador, en especial sobre las miradas y los movimientos corporales que la acompañan (como las manos)¹⁷⁴. Como ya hemos observado, el rostro emerge en la interacción como la parte noble de la buena presencia y los ojos como sinónimos de franqueza y honestidad. Por las emociones incorporadas en la cara y a partir de su presentación se produce la estigmatización o la aceptación del sujeto.

La prestación de dar trabajo lleva a un pedido de contraprestación de demostración gestual estético y de gratitud, que se produce en el momento de colocar la cara. El candidato, en este caso aprende que esta “obligado” a intercambiar el favor de recibir trabajo, *contestando bien, mirando bien y saludando bien*, entre otros movimientos de decoro que debe producir. Así el uso de su rostro produce una reacción emocional inmediata y la forma de mirar a los ojos, como cuentan los entrevistados, genera confianza o inspira amenaza, lo que repercute también en las tipificaciones. El trabajo de la cara provoca, por lo tanto actitudes de aceptación, validación o descrédito. La posibilidad de realizar el trabajo emocional de inducir o suprimir sensaciones (como la vergüenza, imprudencia) que provoca el “sostener la cara” funciona como requisito básico y excluyente en el escenario mercantil del trabajo. En cambio, el perder la cara (bajar la cabeza) multiplica la desconfianza y reproduce las distancias sociales entre las partes. Por lo que poner la cara es alcanzar la habilidad de evitar la angustia provocadora de la vergüenza y no tenerla lleva a la turbación y al retraimiento y la exclusión del sujeto involucrado.

Recrear corporalmente las emociones es un trabajo formativo de la pedagogía de las competencias. Las cuales se logran experimentar a partir del acostumbramiento de los ritos del mundo empresarial. Las apelaciones laborales exigen la adquisición y la perpetuación en los cuerpos de talentos, que se constituyen en última instancia, en el tiempo, en prácticas cotidianas depuradas en forma de soportabilidad social (se observa en los relatos como se asume luego de los ejercicios una cierta seguridad ontológica que le permitía una actuación adecuada al momento de la entrevista).

Por último se observa que otra de las condiciones de entrada al mundo productivo para los formadores es compartir actitudes comunicativas socialmente correctas. La

¹⁷⁴ Precisamente se observa en las entrevistas como se aprecia en las percepciones de los participantes, la comunicación que provoca el cuerpo biológico-orgánico, en especial su cara y sus manos. El rostro tiende a condensar una serie de valorizaciones corporales que se expresan en la interacción, mientras que las manos se muestran más como un signo que entorpece la relación.

performance solicitada no solamente adquiere sentido si es *vista*, sino su apreciación depende también de cómo es escuchada. Lo que se ofrece como espectáculo, es precisamente la técnica del cuerpo de comunicar acompañada de su movimiento gestual. Así la dialéctica corporal del habla también es un discurso normalizado a asumir. Pero estas habilidades del lenguaje no puede desligarse de su carácter emocional y corporal (en tanto movilizador de sentidos orgánicos), ni de su aspecto cognitivo (adquirida como seres hablantes y pensantes). La exigencia de *hablar correcto*, utilizando lenguaje y códigos medianamente formales, no sólo se relaciona con la intervención de la forma en que se comunica, sino además con el contenido y el manejo íntimo y minucioso de la información. Así una de las condiciones generales para saber actuar es ser “creíbles”. Al respecto se puede observar el testimonio de una beneficiaria de la OEM de Capital del programa sobre la incorporación del precepto del no mentir:

-¿Y qué cosas importantes aprendiste para ir a una entrevista?

-Y por ejemplo antes mentíamos. Decía que tenía el secundario o que sabía informática y no sabía. Ahora sé que tengo que poner en el CV que estoy cursado, porque todavía no termine al secundario. Y el curso de informática aún no lo empecé, pero sé algo, entonces pongo que conozco lo básico. Por eso, a veces mentía y después cuando entrabas a la entrevista, vos decías, “en realidad no sé”. “¿Y para qué mentís?”. O a veces me decían “bueno, está bien tus antecedentes y a las dos semanas ya estaba echada”. Lo mejor es que donde vos trabajes sepan la verdad, porque a veces te piden algo y te ponen en un momento incomodo (Joanna, Beneficiaria de 23 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en julio 2013).

La duda sobre la información brindada suele ser común en los procesos de selección, donde la coherencia entre el habla, la expresión y la exposición del cuerpo juegan un papel importante. Como se señaló, la primera impresión que provocan los rasgos distintivos y significativos de la actuación del cuerpo (incluyendo algunas sugerencias asumidas como tergiversables) induce confiabilidad o discrepancia. Precisamente, en este campo, los empleadores se encuentran listos para identificar los “defectos” de las armaduras simbólicas utilizadas, ya que existe el peligro para el buscador de que la información emanada pueda descifrarse perceptivamente como falsificada. Por consiguiente, para evitar descréditos que visibilicen fallas o estigmas, es necesario aprehender a elaborar una argumentación verbal, expresiva y compatible con la presentación. Una elaboración que obtente tanto una dosis de cinismo como de sinceridad. Sincera, en la medida que la acción no sea percibida como una sobreactuación o una performance espuria, sino como un acto superficial y profundo identificado plenamente con su identidad social. Y cínica, para que apelando a la emociones y expresiones, se alcance una conducta versátil, que le permita al sujeto

adaptarse de manera flexible al modelo exigido, alejándose en el momento de la elección de los aspectos morales que impone la interacción¹⁷⁵. Es decir, lograr intercambiar mercaderías morales, preparando la sensibilidad para la confección de personajes (o para las prácticas de montaje) y asumiendo una obligación que exteriorice una firme posición moral. Además este cinismo es necesario para alejarse del rol y lograr des-personalizar las situaciones que provoquen la movilización de emociones intensas y desgastantes (Hochschild, 1983).

Sin embargo el mantenimiento de una diferencia entre la franqueza del sentir y el simulacro sin una preparación adecuada, pueden conducir a una serie de tensiones que atañan a la credibilidad del buscador. Aparece en el relato, cuando se desvela la falsa actuación, las sensaciones que producen la representación y la culpa de no proyectar las promesas de la misma (un momento incómodo para Joanna). Nuestra beneficiaria intenta reducir la tensión cambiando el foco de la presentación de la información e incorporando un discurso propio de una actuación profunda elaborada socialmente y depurada a partir de las prácticas del programa.

D. Construcción de un plan de acción para la búsqueda de empleo

La última etapa del proyecto formativo tiene como propósito la elaboración por parte del beneficiario de una serie de actividades que sean de utilidad para la búsqueda de empleo o la mejora de la empleabilidad. En esta fase del programa los técnicos recomiendan dedicar un tiempo considerable al proceso de adquisición de empleo, plasmando objetivos, metas y acciones a seguir (MTSS, 2004). Básicamente se propone incluir acciones de búsqueda de trabajo, actividades de capacitación o proyectos para el autoempleo. Los beneficiarios, de acuerdo a sus intereses tienden a escoger algunas de estas finalidades y ajustarlas y modificarlas a medida que las experimentan. Esta revisión y reelaboración, como se señaló, se hace a partir de la percepción de las competencias y grados de empleabilidad, sobre auto-evaluación de atributos que se deben mejorar y sobre las oportunidades que van surgiendo y tomando en la puesta en práctica.

¹⁷⁵ Es interesante rescatar la observación de Goffman sobre las normas morales que se imponen como fundamento de la acción. Para el autor, los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con esas normas, sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen dichas normas. Por lo que nuestra actividad es de índole moral, pero como actantes no tenemos una preocupación moral por ellas. Metafóricamente, somos "mercaderes de la moralidad". Nuestra jornada de trabajo está consagrada al contacto con esas mercancías que exhibimos y nuestra mente está absorbida por ellas; pero, cuanto más atención les prestemos, más alejados nos sentimos de ellas y de quienes son suficientemente crédulos para comprarlas (Goffman, 1971).

Para observar el proceso de construcción de estas acciones, se presenta el relato de un tutor de la OEM de Las Heras y las narraciones de tres beneficiarios de las OEM de Capital sobre la construcción de su búsqueda laboral y de sus recorridos formativos:

Por lo general, los jóvenes que concurren acá se sienten más motivados para salir a buscar trabajo. Es como que quieren probar el famoso ensayo y error. Esta la voluntad de agarrar lo que surja porque quieren tener la experiencia de trabajo. (Daniel, Tutor de la OEM de Las Heras. Entrevista realizada en julio del 2013).

-Yo aprendí, muchas cosas, como buscar trabajo, porque no sabíamos buscar trabajo y así nos decían los profesores y ahí nos enseñaban cómo buscar. Y nos preguntaron, dentro de cinco años cómo nos veíamos, eso me ayudo mucho a pensar, el tema de organizar nuestras vidas.

-¿Y ahora en qué estas buscando trabajo?

-De limpieza, de cocina o de lo que venga (Alejandra, Beneficiaria de 20 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en junio del 2013).

En los talleres te mostraban una perspectiva de lo que realmente es la vida. Porque hay mucha gente que está en la nada a mí edad. Con 19 años estás terminando la escuela y no sabes qué hacer. El programa me ayudo bastante porque era un desastre en la escuela, pero sabía que tenía que estudiar. Entonces me ayudaron a estudiar y a concentrarme, porque para eso tengo un problema. Digamos que más me sirvió para la educación que para el trabajo. (Pablo, Beneficiario de 20 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en agosto del 2013)

Me quedé sin laburo. Yo trabajaba 16 horas por día y ganaba como 7 lucas y media y se me acabo. Acá estoy, ya he tirado como cuarenta currículum. Agarre el diario y no hay nada, después agarre mi teléfono para ver en internet y tampoco sale nada. Porque las empresas grandes como donde estaba laburando están echando gente. Me cruce a la empresa del lado y habían echado a 18, de ahí seguí llegué a otra y habían echado a 5... Pero yo aprendí que laburo hay, el que quiere laburar va a laburar y hay que buscarlo nomás. (Cesar, Beneficiario de 25 años de la OEM de Capital. Entrevista realizada en julio del 2013)

Entre las muchas lecturas de estas narraciones, se puede vislumbrar la puesta en acto de algunas de las acciones pretendidas por el proyecto. Se observa como los beneficiarios que participaron en este sistema formativo, encuentran sus posibilidades de inclusión mediadas por la aceptación de la promesa de la empleabilidad, ya sea adhiriendo a esta a sus expectativas (afrentando la moralidad de invertir en capitales), o asumiendo formas de accionar e interactuar. Así la razón de la inclusión mercantil se remarca sobre la fuerza de un yo-actuante, presente o futuro competidor y bajo dos "maneras correctas de sentirse": motivados y movilizados para organizar su vida formativa o para buscar trabajo. Esta re-significación aparece como una manera de aliviar las sensaciones de incertidumbre, el temor y la inseguridad que produce la amenaza constante del desempleo en el mercado del trabajo.

El formulador de proyectos adquiere una sensibilidad que le permite temporal y espacialmente estar en condiciones de asumir metas que repercutan en una productividad. A aprender a manejar la ansiedad, evaluar su capital y potenciar las energías deterioradas, se le suma la capacidad de manejar “pacientemente” los tiempos vitales y adoptar una *visión del mundo* acorde a las creencias que promueve la inversión en la empleabilidad. Así, *verse dentro de 5 años*, mapea cognitivamente la postura del cuerpo (lo organiza de otra forma) y proyecta una reconstrucción mínima en sus disposiciones y capacidades de desplazamiento.

El buscador de empleo debe asumir “disposiciones” que lo muestren como un ser activo. Desplazar su sociabilidad para buscar trabajo y aprender las reglas de la interacción de otros círculos sociales. Asimismo superar y gestionar la impresión y las emociones que experimenta cuando sale al mercado, es decir cuando no es aprobado en su excursión hacia el trabajo (*cuando agarra el diario y no ve nada*). El aprender a buscar implica, por lo tanto, también asumir las promesas y las prácticas simbólicas añadidas que operan bajo la creencia de la empleabilidad: *laburo hay, sólo hay que buscarlo*. La inclusión estará dada, en este sentido, por el tipo de reacciones emocionales y las oportunidades que surjan de las acciones “de acostumbramiento” regulares de la búsqueda de empleo (*trabajaría de lo que venga comentaba una beneficiaria*).

Se observa en ambos casos, la misma máxima establecida para acceder a la fantasía de la empleabilidad: la de realizar ajustes y movilizar emociones que le permitan transformarse de un sujeto que actúa como un desempleado inactivo a otro que lo hace como un buscador de empleo en formación continua. La fantasía por lo tanto permite imbuirse en el sueño de alcanzar trabajo. Esta esperanza se construye a partir de la reelaboración de las percepciones pasadas de frustración y fracasos, mediadas ahora por un mundo de posibilidades e imposibilidades adquiridas en el programa. Se logra de esta manera tensionar las prácticas para el trabajo.

Así la promesa laboral, puesta ahora con un énfasis de convicción, opera como un horizonte de expectativa mediante el cual los sujetos formados organizan sus prácticas, los sentires y la vinculación con las reglas de reproducción del campo del trabajo. Esta seguridad, armada y re-significada bajo los recuerdos de la sociedad de la protección salarial, borra la contradicciones y ocluye algunos antagonismos y situaciones problemáticas (solamente hay que buscar trabajo). El cuerpo movimiento del trabajador se ve afectado, renueva las expectativas, pero con una conciencia práctica y argumentativa de que las condiciones y las situaciones en el trabajo no son

las mismas. Y a pesar de mantener las referencias imaginarias sobre el trabajo, las disposiciones necesitan una reestructuración que posibilite el desplazamiento corporal. Ante esto algunos aceptan en cierta medida el mandato de la “performación” del cuerpo movimiento y la consagración de las razones morales de la empleabilidad.

Consideraciones finales del capítulo: Capacitación, Formación y Emociones para el trabajo.

Se puede observar el modo en que los mecanismos de sujeción de las competencias se operacionalizan bajo un régimen normativo hegemónico establecido a partir de un modelo de protección fundado por y para el mercado. A partir de mediaciones se van construyendo un movimiento de desplazamiento de disposiciones que se encuentran fuera y hacia dentro del trabajo.

La empleabilidad aparece entonces como un concepto confrontativo entre la imputación y valorización que produce el mercado y el régimen de sensibilidad de los jóvenes desempleados. La puesta es regular, por un lado aquellas emociones para el que se encuentran consagradas en el mundo de la interacción del trabajo y por otro aquellas que estructuran y hacen vulnerables y menos competentes a los cuerpos de los trabajadores. No resuelve el problema de la inclusión, sólo potencia a los sujetos para que puedan competir.

Para ello el sistema por competencia renueva las estrategias pedagógicas con el fin de imbuirse en la cotidianidad donde se desarrolla las políticas corporales en tanto tramas de sensibilidades de los trabajadores. Así se propone como un regulador de las capacidades y expectativas, anclando las percepciones sobre sus emociones y competencias; de las aspiraciones y las oportunidades, elaborando impresiones sociales sobre las condiciones materiales; de las adjetivaciones y el trabajo emocional, regulando la interacción entre cuerpos posicionados desigualmente; y sobre las resignificaciones y resignaciones del futuro, estructurando pautas de desplazamiento sobre el cuerpo.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación nos hemos ocupado de caracterizar el régimen de formación de saberes y emociones para el trabajo confeccionado alrededor de los postulados de las competencias laborales. En tanto, que el objetivo general fue proponer un análisis de la formación de las emociones para el trabajo en los jóvenes re-escolarizados de los sectores vulnerables.

Para ello atravesamos tres momentos diferenciales de la investigación. En el primero presentamos una propuesta teórica elaborada desde tres perspectivas (estudios del trabajo, la pedagogía crítica y la sociología del cuerpo y las emociones). La primera apuesta fue adquirir herramientas heurísticas que permitan analizar las emociones en tanto resultado de la estructuración del régimen social capitalista, como en su conexión con la trama de sensaciones y percepciones que se configuran partir de los procesos pedagógicos hegemónicos.

Desde tres miradas, que asumimos como punto de partida, pudimos observar los siguientes ejes estructurantes en los que se encuentran los cuerpos y las emociones en la actual metamorfosis del mundo del trabajo:

a. la presencia de un patrón de acumulación que “flexibilizó” al conjunto de la fuerza de trabajo y precarizó las relaciones y condiciones de trabajo, brindando condiciones para usar extorsionadamente una serie de capacidades afectivas, orgánicas y cognitivas de los trabajadores. Este régimen exhibe en los ámbitos laborales nuevas estrategias para inducir e involucrar a los trabajadores con los procesos productivos. En este marco aparecen las doctrinas empresariales que se propagan dentro y fuera del trabajo y expresan los sentidos morales hegemónicos que se enraízan a las sociabilidades y sensibilidades de la población. El manejo ideológico de los enunciados morales conlleva promesas que se direccionan en función de acercar los propósitos empresariales con las necesidades y deseos de la población. Sin embargo estos no dejan de estar acompañado por el asedio que provoca la precarización y la pauperización originada por los mecanismos de exclusión del mercado laboral.

b. la construcción de una pedagogía hegemónica elaborada partir de disputas históricas por grupos sociales dominantes. La materialización de esta propuesta formativa posee sus propias instituciones (principalmente la escuela), la promoción y selección de determinados saberes y la constitución de poblaciones identificadas y diferenciadas en tanto objetos para ser intervenidas. Su accionar se enmarca en una

forma de “violencia simbólica” que consagra y justifica un régimen formativo que provoca la consumación diferencial de conocimientos cognitivos, técnicos o afectivos, como de aspiraciones o formas de percepción, que van colaborando para legitimar y darle un sentido a las gramáticas y posiciones desiguales que se establecen en el sistema económico y social. El concepto de fragmentación es usado aquí para analizar la nueva configuración espacial que reproducen las políticas corporales, las cuales marcan los límites en los desplazamientos e imposibilitan encuentros entre los cuerpos. Es necesario aclarar que esta violencia se produce a través de mediaciones y espacios que oscilan entre la reificación o mercantilización y la des-reificación o la des-mercantilización de las experiencias y las emociones de los sujetos que son expuestos a los procesos formativos escolares.

c. la estructuración de una tensión entre maneras de “sentir” experimentadas en función de un régimen específico de regulación de sensibilidades. Este se extiende desde lo orgánico a lo biológico y desde el cuerpo material a la población en su conjunto. Esto se produce gracias a la penetración de una gubernamentalidad elaborada bajo el patrón de acumulación flexible que propone como soportes de acción principios surgidos de la gestión empresarial. Lo que está en el centro de conformación son las “disposiciones durables” de los sujetos apropiadas para la producción y la reproducción de las energías corporales necesarias de la población. En este sentido, es por y en el cuerpo donde se pliegan las destrezas y los valores morales necesarios para relacionarse y anticiparse de modo práctico en los contextos flexibles del trabajo. Estas capacidades se observan en las exigencias del orden de la interacción que se establece de acuerdo a las prácticas normativas. El individuo necesita ahora “demostrar” capacidades y presentar emociones adecuadas, es decir asumir un cuerpo “presentable” y “manejable emocionalmente”, que logre emitir impresiones significantes para el otro “en el tiempo y en la forma” que exige la relación cotidiana del trabajo. Así los cuerpos asumen propiedades que sirven como reconocimientos cognitivos y que los sitúan en categorías “competentes” y “no competentes” para realizar determinadas tareas u ocupaciones. Para aceptar estas condiciones normativas es necesario promover y reproducir prácticas regidas por dispositivos que regulan las emociones para una actuación adecuada y por mecanismos que vuelven las condiciones de vida dentro y fuera del trabajo más “soportable”.

De esta manera los procesos normativos y formativos de los saberes y de los cuerpos y emociones no se establecieron al margen de las exigencias y los contenidos

generales demandados a la fuerza de trabajo. En la segunda parte del trabajo se puede visualizar el carácter del marco referencial ideológico desde donde actúa las políticas corporales establecidas en función de los procesos de gestión elaborados en el contexto de la acumulación. Se apreció como el sistema por competencias laborales aparece como un dispositivo de mediación, en tanto clasificador y evaluador de saberes y comportamientos, que se construye al exponer a los sujetos en situación de trabajo frente a los otros (empleadores y clientes), orientando y comprometiendo el cúmulo de capacidades. El paradigma en este sentido se presenta como un potente instrumento pedagógico de “andamiaje material y simbólico”, con una capacidad para “manipular sentidos” y de transmitir pautas necesarias para estructurar los movimientos corporales dentro del mercado laboral.

Su implementación está ajustada al estado del régimen de sensibilidad social que se materializa en las exigencias -prácticas de trabajo- que normalizan formas de expresión, tramas de sensaciones y modos de soportabilidad. Así estas solicitudes acreditan y desacreditan al sujeto de acuerdo a la habilidad para responder a la presión sobre el tiempo y los movimientos en el trabajo; a la estética corporal alcanzada; a las capacidades sensoriales; y a las percepciones y emociones que se van conformando a partir de las experiencias fuera y dentro del trabajo. La aparición continua de tres competencias actitudinales en los requerimientos de empleos operativos atestiguan estas consideraciones: esta son “la proactividad”, “la buena presencia” y la “interacción y buen trato social”.

Entre algunas consideraciones, la “proactividad” muestra el estado de presión en el uso del tiempo y la demanda del esfuerzo energético que deben disponer los trabajadores, generando así el camino para disponer de ellos y utilizarlos plenamente. Aquí el “cuerpo movimiento” debe recurrir a la racionalización y reflexividad de gestos para codificar significantes simbólicos y proponer ejecuciones y restauraciones rápidas. “La buena presencia”, que es prescripta en la “primera impresión” en el momento inaugural del marco social ritualizado del mercado de trabajo, responde a principios de organización y ordenamiento de representaciones estéticas y técnicas cognitivas que los “acreditados corporalmente” deben poner en práctica para alcanzar alguna oportunidad. Es evaluada a partir de atributos socialmente construidos y mediados por los sentidos orgánicos. Asimismo esta competencia promueve una valorización específica de capitales corporales que discriminan y jerarquizan a los cuerpos expuestos en el campo laboral.

El advenimiento de la competencia “interacción social y buen trato social” exhibe la presencia de capacidades sensoriales y de símbolos emotivos convertidos y mercantilizados en destrezas de la fuerza de trabajo. Para asumir esta competencia el sujeto debe adquirir la capacidad de inducir emociones (como la tranquilidad) y suprimir aquellas vulnerables al cuerpo (como la agresividad); la habilidad de movilizar sentidos a fin de lograr sensaciones de gratitud en el otro (en especial hacia el cliente); y la elaboración de una sensibilidad que sirva para soportar el agotamiento físico, cognitivo y emocional que produce la modos precarizantes de las actividades del trabajo.

La legitimidad de este nuevo orden empresarial dependerá de una “puesta en forma” que supone un proceso de re-configuración de las sensibilidades. La operatoria se constituye desde un andamiaje que se nutre de la divulgación de prácticas que provocan percepciones, sensaciones y emociones comunes en los empleadores y en los trabajadores. Precisamente, para habilitar a la población en la obtención de saberes fue necesario movilizar un conjunto de procedimientos de asimilación elaborados según los agentes formadores y divulgadores y circunscriptos al mercado.

En este sentido, los formatos asumidos por la pedagogía por competencias y por los manuales de formación y orientación para la empleabilidad aparecen como otra cara visible de los “dispositivos pedagógicos”. En tanto se constituyen como una herramienta sistematizada para re-crear las subjetividades de aquellos sectores golpeados por la crisis, considerados con déficit en sus competencias y con horizontes precarios de integración. Responden a una búsqueda de ajustar el “tiempo” de la asunción de habilidades básicas y generales al “tiempo” del mundo productivo en consideración a las temporalidades, las capacidades y las percepciones de aquellos que provienen de experiencias de fracasos educativos. La pedagogía así se encarga de elaborar una propuesta formativa para jóvenes imputados con una identidad social virtual desacreditada para el trabajo y determinada socialmente bajo una “incapacidad operante”. Para ello propone la adquisición significativa del conocimiento, pero construida desde aprendizajes representados como productivos, en función de contextos y segmentos pre-elaborados de acuerdo a las necesidades del mercado y vinculados a la capacidad diferencial cada sujeto por formar.

El resultado es la conformación de un régimen de conocimientos territorializado y circunscripto a las condiciones de segregación de los jóvenes alumnos - beneficiarios. Esta estructuración se conforma no sólo por reproducir un fragmento diferencial hacia el exterior de la política pública, sino que además por fomentar hacia el interior, la

individualización, la valorización y el prestigio y de desprestigio de las capacidades competitivas de cada sujeto en referencia a sus pares del programa y a la constitución de las percepciones de acuerdo a los mecanismos clasificadores del mercado.

De esta manera, en la tercera parte del estudio se observan la elaboración e implementación de técnicas o instrumentos pedagógicos ajustados a las formas de sentir y a los regímenes de sensibilidad que regulan a estos jóvenes. Su objetivo manifiesto es elaborar sentidos cognitivos pre-formateados que repercutan en las “disposiciones para el trabajo”. Por consiguiente, la incorporación y las experiencias propuestas operaron bajo un acoplamiento laxo con los intereses y las sensibilidades de los jóvenes, llegando a incidir en sus emociones e inclusive en el proceso de resignificación y resignación a las condiciones establecidas por el orden del mundo laboral. Entre las muchas observaciones realizadas a lo largo del escrito, se pueden observar algunas conexiones entre los formatos de las competencias y su incidencia como política corporal ajustada a la gestión de las emociones. Así esta operatoria, logró los siguientes alcances:

a. Consolidó una imputación que pesa sobre varios alumnos y beneficiarios al “ubicarlos” en tanto poseedor de una identidad social real con una cierta “reputación” re-ajustada a la percepción del mundo del trabajo que se construye sobre ellos (identidad social virtual). Así las competencias responden a la necesidad de elaborar signos cognitivos que identifique o ratifique a un individuo en una identidad particular que lo califique, al menos superficialmente, en la producción competente de determinadas acciones operativas para el trabajo. Estos atributos de prestigio y desprestigio se presentan como operaciones taxonómicas incorporadas a través de los sentidos de los sujetos como un conjunto de signos que procesan una imagen identitaria personal y social. De ahí que adjetivarce, significa consentir la evaluación de los otros de su cuerpo imagen y de sus sensibilidades y procesar a partir allí imputaciones que provocan determinadas sensaciones e inclusive interacciones consideradas socialmente correctas (aparecen relatos tales “en el trabajo tendremos que ser responsable porque se juega con la vida de la gente”). En este sentido, la pedagogía elaborada en el marco de una violencia simbólica producida por los efectos formativos, contribuye a la incorporación de valores morales significativos, en tanto capitales corporales accesibles para los re-institucionalizados, pero con escasos beneficios para producir una movilidad dentro de las posiciones del mercado de trabajo.

b. Los dispositivos establecen una propuesta de asimilación y construcción de conocimiento que busca armonizar la vivencialidad y la sensibilidad asumidas en los ámbitos reproductivos (doméstico y comunitario) con las habilidades requeridas en el ámbito laboral. La pedagogía propone una regulación de las significaciones de las experiencias de los des-institucionalizados, a fin de re-clasificar y colocar en valor las habilidades adquiridas en su sociabilidad. Se propone así integrar dos mundos que en primera instancia se presentan como disímiles: el saber del mundo individual del re-escolarizado con el mundo del futuro empleador. Por lo que es preciso dotar de disposiciones apropiadas para un nuevo espacio social de interacción, apostando a ciertas capacidades potenciales elaboradas en función de una cierta continuidad con las formas de percibirse anterior.

La instrucción funciona como un dispositivo de regulación de las sensaciones al generar un espacio de confrontación de “experiencias sensoriales” y capacidades perceptivas. El fin es “potenciar” habilidades que no han sido adecuadamente registradas ni por las percepciones socialmente condicionadas de los sujetos ni por las instituciones formales de nominación del saber. Estas competencias se presentan en primera instancia, según el régimen de clasificación, bajo un estado de precariedad, ya que resultan del “conocimiento del orden informal”. El trabajo consiste en transformarlas –re –categorizadas- como posibles competencias, adaptándolas a través de los modos instructivos. Se observa así una extensión de la moralidad técnico-administrativa, avanzando y subsumiendo sobre formas amplias de la reproducción relacionadas a la vida cotidiana.

Esta regulación va penetrando en las tramas emocionales (donde los jóvenes narran sus “inquietudes y sus sentimientos”) orientando sus percepciones. Las políticas se presentan, por lo tanto, como un dispositivo disciplinario complejo que regula las emociones de las poblaciones vulnerables a través de un poder cuya función invade la vida de los re-escolarizados. Lo que se logra es impulsar como soporte de formación en los campos limitados del movimiento corporal de los pobres el modelo económico de la gestión empresarial.

c. En la misma dirección, se observa que construcción de las aspiraciones, no se realizan autónomamente, sino que está sostenido por una serie de estímulos elaborados en función de los instrumentos pedagógicos. En diversas acciones aparecen distintos formadores que intervienen no sólo normalizando las competencias corporales sino además reproduciendo prácticas formativas que tienden a anclar en

las posiciones a los jóvenes y funcionan como dispositivos de regulación de las sensaciones al clasificar percepciones y expectativas. Así se elabora una articulación práctica y procedimental entre las maneras de apreciar las propias habilidades y las nominaciones simbólicas que van generando, en este caso, la escuela y el proyecto formativo. La percepción adjudicada y asumida en función de la estimación de un formador que proviene mediada de una ubicación preferencial en el campo de las adjetivaciones, tensiona la elaboración del conjunto de competencias de la identidad de los re-escolarizados. Este proceso de atribución suele provocar en algunos jóvenes una impresión o sensación “natural” de una narración personal y coherente de una identidad real que se va independizando de la voluntad y de las capacidades de percepción del individuo que lo designa.

Aparecen así cualidades asumidas por los cuerpos a partir de un trabajo de auto-reconocimiento y de hetero-reconocimiento promovido por la pedagogía. La percepción de estas habilidades deja al sujeto en un limitado campo de acción donde puede usar una determinada energía corporal y elaborar determinadas expectativas en función de ellas. Esto condiciona y posiciona al agente en el plano laboral. El adjudicarse una marca gestual y sensitiva a partir de aproximarse y distanciarse con otras figuras espaciales, el sujeto se coloca bajo una categoría perceptual relacionada a una identidad social útil para su posicionamiento en el campo laboral. De esta manera se genera un estado de disposición que permite accionar conforme a una geometría y una gramática de las acciones establecidas y aceptadas. Así los sujetos asumen como propias y naturales, algunas emociones para el trabajo más que otras, las cuales preforman las percepciones de sus otras capacidades (“tener humor con la gente” por ejemplo decía una beneficiaria) y le permiten ordenar intereses y expectativas (“a mí me gusta trabajar atendiendo gente” comentaba la misma beneficiaria).

d. Retomando las apreciaciones tanto de los formadores como la de algunos jóvenes, los programas formativos basados en las competencias trabajan preferentemente en el cuerpo imagen como en las sensibilidades que los sustenta, es decir en la apariencia y en las emociones. Primeramente se regula aquellas expresiones que se generan a partir de la imagen corporal. Estas se evalúan en una serie de “categorías de percepción” de prestigio y desprestigio exhibidas en una primera impresión a partir de la conducta del sujeto. Sin embargo, el desarrollo de estos signos no está desligado del “manejo de la emociones” y de la información “sensitiva” emanada corporalmente. Las sensaciones, como puede ser las de serenidad y confianza, resultan vitales en el

proceso de impostura corporal que demanda el orden de la interacción. En contrapartida el sujeto competente será aquel actuante que logre una práctica de autocontrol que produzca la represión de emociones adversas. Así esta formación no sólo asume la búsqueda de la incorporación de habilidades sociales demostrables en la performatividad de los cuerpos, sino que propone además imbuirse en el régimen de sensibilidades que rige sus acciones.

Desde entramado de esta regulación, entre las experiencias internas (régimen de sensibilidades) y externas (impresiones corporales), se va conformando las emociones para el trabajo. Es decir, las competencias y su proceso formativo colocan en evidencia la falsa escisión ente lo interno y lo externo. Así lo actitudinal opera por la percepción de los “otros”, pero bajo el manejo íntimo de emociones y sensaciones.

Recrear corporalmente las emociones es un trabajo formativo de la pedagogía de las competencias. Lo hacen instituyendo espacios y ejercicios pedagógicos que demandan un despliegue de sus competencias, “como si” estuviese en situación real de trabajo. Es decir, regulando experiencias a través de proponer una fantasía, al elaborar una escenificación “como si” fuese verdadera para promover coordinadas emocionales y enseñar como movilizar y experimentar expresiones, músculos, representaciones y sensaciones. Así propone ordenar una elaboración de la actuación configurada a través de los sentidos, de manera “superficial” (por ejemplo exigiendo vestirse “correctamente” y mejorar el lenguaje corporal), como “profunda” (sugiriendo suprimir y evaluar las emociones inadecuadas).

Un ejemplo que puede ilustrar estas apreciaciones es la capacidad de colocar la cara en la interacción de trabajo. La cara y las emociones aparecen como un punto central de la esencia moral de la persona y funciona como requisito básico y excluyente en el escenario mercantil del trabajo. La cara, en tanto compuesto del cuerpo imagen se encuentra delineada por asuntos materiales relacionada con atributos simbólicos y visuales. El “el corte de pelo” y el “sacarse el aro” es llevado como una práctica de adecuación por parte de los jóvenes a las expectativas del trabajo. Sin embargo el trabajo de cara también está relacionado con la posibilidad de realizar el manejo emocional de suprimir sensaciones (como la vergüenza, imprudencia) que provoca la incapacidad de “sostener la cara”. Por lo que poner la cara es asumir un rostro visual y moralmente adecuado y alcanzar la habilidad de evitar la angustia provocadora de la vergüenza, la turbación y el retraimiento que incita la exclusión del sujeto involucrado.

e. Como última apreciación, estos programas remarcan la inclusión del sujeto sobre la fuerza del yo-actuante, futuro competidor y “empresario de sí mismo”. No obstante, algunos de los jóvenes asumen el mandato del empresario o del “buscador activo de empleo”, afirmando que para competir hay que saber luchar, es decir acostumbrarse a la lucha “curtiéndose en la calle” (última frase extraída de un alumno de la terminalidad). La inclusión estará dada, en este sentido, por el tipo de reacciones emocionales que surjan de las acciones de “acostumbramiento” regulares a las prácticas de trabajo y a la búsqueda de las oportunidades laborales (“trabajaría de lo que venga” comentaba una beneficiaria). En este sentido para hacer calle se considera que “hay que curtir el cuerpo”. Curtir es aceptar las condiciones de existencia, es decir, las adversidades que producen el régimen de acumulación y las exigencias del trabajo. Estas últimas primero generan dolores corporales, pero una vez que se vuelven costumbre, el daño se va aguantando gracias a un proceso de desafección. Así se producen estados de soportabilidad, prácticamente desapercibidos a las condiciones del trabajo, a la vez que se anestesian los sentidos que hacen desconocer los motivos y los responsables del sufrimiento. El tiempo y la constancia alcanzarán para aprender a gestionar las impresiones y las emociones, controlar las reglas y competir en el movimiento del mercado. Aparece así una práctica que expone como condición de entrada al mundo del trabajo la formación de una resignación en las disposiciones para el trabajo. Así, la consolidación del ejercicio del hábito para el trabajo o de la búsqueda constante de empleo, propone una arremetida pedagógica paulatina sobre la memoria corporal regulando “la piel y la imagen” de los futuros trabajadores.

En definitiva el sistema por competencia renueva las estrategias pedagógicas con el fin de imbuirse en la cotidianidad donde se desarrolla las políticas corporales en tanto tramas de sensibilidades de los jóvenes trabajadores. Apela entonces modificación de la apariencia corporal y de las emociones que la sustenta, a la regulación de las aspiraciones y de las percepciones sensoriales, a la imputación de signos cognitivos identitarios, a la “armonización” de las sensibilidades cotidianas con las habilidades para el trabajo y al acostumbramiento provocado por las impresiones sociales sobre las pautas de desplazamiento del cuerpo; lo hace a través de experiencias que se constituyen en instancias significativas para la formación personal. El cuerpo y las emociones aparece así como un objeto manipulable y transformable para la gestión. Sin embargo el sujeto encarna su cuerpo, lo representa y lo vive intensamente, pero

bajo el límite y la presión de los condicionamientos de orden social y económico, en el que se incluye fundamentalmente el poder regulatorio y disciplinario de lo formativo.

Como ha sido nuestra intención desde un comienzo hemos brindado argumentos para mostrar el rol central de las emociones en la formación para el trabajo y con ello hemos expuesto también que la gestión de la emociones, en tanto pilar del capitalismo, es uno de los ejes centrales por lo que se consolidan los procesos de expropiación de los trabajadores en nuestra región.

Bibliografía

Abdala, E. (2004); "Formación y empleabilidad de jóvenes en América Latina". En: Molpeceres Pastor, M. Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social. Herramientas para la transformación, 24, 2004. Recuperado el 22 de mayo del 2012 desde <http://ilo-mirror.library.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/pdf/abdala.pdf>

Acevedo M. H. (2011). Notas sobre la noción de "frame" de Erving Goffman. Intersticios Revista Sociológica del Pensamiento Crítico. Vol. 5 (2) 2011. Recuperado el 3 de junio del 2013 desde <http://www.intersticios.es/article/view/8477/6243>

Adams B. N. y Sydie R. A. (2001). Sociological Theory. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press. 2001. p. 612

Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas. El enfoque por competencias en educación. En Gaceta Ideas Concyteg Año 3. No.39.

Alonso, L. (2007) Modo de dominación y regímenes de violencia en las dictaduras. Un esbozo para la comparación. En e-I@tina -Revista electrónica de estudios latinoamericanos. Volumen 5, N° 20 julio-septiembre de 2007. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el 3 de mayo del 2011 desde <http://iigg.sociales.uba.ar/files/2011/06/elatina20.pdf>

Álvarez Leguizamón, S. (2011). Políticas sociales de transferencia condicionadas y cohesión social. En XXVIII Congreso Internacional da ALAS 6 a 11 de septiembre 2011 UFPE, Recife-PE.

Álvarez Leguizamón, S. (2005). "Los discursos minimistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza". En Trabajo y reproducción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe. Estructuras, discursos y procesos. CLACSO. Buenos Aires.

Andrade, R. A (2008). El enfoque por competencias en educación. En Gaceta Ideas Concyteg Año 3. No.39.

Andrenacci, L (2002). "Algunas reflexiones acerca de la cuestión social y la asistencialización de la intervención social del Estado en la Argentina contemporánea". En Andrenacci, L. (organizador). Cuestión social y política social en el Gran Buenos. Buenos Aires, Ediciones UNGS-AI Margen.

Antunes, R (2011). La nueva morfología del trabajo en Brasil Reestructuración y precariedad. En revista Nueva Sociedad No 232, marzo-abril de 2011. Recuperado el 10 de agosto del 2011 desde http://www.nuso.org/upload/articulos/3765_1.pdf

Antunes, R. (2010). "La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto". En Herramienta. Revista de debate y crítica marxista, No 44, Junio, Buenos Aires.

Antunes, R. (2006). "El caracol y su concha: ensayo sobre la nueva morfología del trabajo", Revista Herramienta, núm. 3. Buenos Aires.

Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta y TEL.

Araujo Guimarães, N. (2006). En busca de trabajo: ¿cuándo las instituciones del mercado significan una diferencia? En Revista de Trabajo. Año 2. N°2. Nueva Época. 2006. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Buenos Aires. 29-42 pp.

Arcidiácono P, Pautassi L y Zibecchi C (2010) La experiencia comparada en materia de “clasificación” de desempleados y destinatarios de programas de transferencias de ingresos condicionadas. En Trabajo y Sociedad Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias. N° 14, vol. XIII, Verano 2010, Santiago del Estero, Argentina. Recuperado el 2 de abril del 2011 desde http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/14_ARCIDIACONO_ET_AL_Clasif_Desempl_eados.pdf

Arellano K., Baccarelli D., Dallacia C., De Gennaro L., Giradles S. y Sadier E (2009). Construcción del sujeto de trabajo en la condición de precariedad. En Neffa J, de la Garza Toledo E. y Muñiz Terra L. (comps). Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales Vol. 1. CLACSO. Buenos Aires.

Armon Jones, C. (1986) “The thesis of Constructionism”, en Rom Harré (ed) The social construction of Emotions. New York: Oxford/Basil Blackwell.

Baranger, D (2004). Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu. Prometeo. 1° Edición. Buenos Aires.

Battistini, O. (2009). La precariedad como referencial identitario. Un estudio sobre la realidad del trabajo en la Argentina Actual. Psicoperspectivas, VIII (2), 120-142. Recuperado el 10 de junio de 2013 desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/65/74>

Beccaria, L. (2007): “El mercado de trabajo luego de la crisis. Avances y desafíos”. En Kosacoff B. (ed.): Crisis, recuperación y nuevos dilemas. La economía argentina 2002-2007. CEPAL. Buenos Aires.

Bericat Alastuey, E. (2001). Max Weber o el enigma emocional del origen del capitalismo. Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, p. 9-36. Recuperado el 25 de agosto del 2010 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717904001>

Bericat Alastuey, E. (2000) “La sociología de la emoción y la emoción en la sociología”. Papers N° 62, p. 145-176. Recuperado el 3 de octubre del 2009 desde <http://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>

Bisquerra, R y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10. Recuperado el 3 de mayo del 2013 desde <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Boito, M. E. (2012). Solidaridad/es/ y crueldad/es/ de clase. El “Orden Solidario” como mandato transclasista y la emergencia de figuras de la crueldad. Buenos Aires: ESE-Editora.

Boltanski L y Chiapello C. (2002) El nuevo espíritu del capitalismo. Editorial Akal. Madrid.

Bonfeld, W. (2012). La permanencia de la acumulación primitiva: fetichismo de la mercancía y constitución social. En Revista Theomai 26 · segundo semestre de 2012.

Trazos de sangre y fuego: ¿continuidad de la acumulación originaria en nuestra época? Recuperado el 3 de enero del 2013 desde <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2026/Bonefeld%20-%20La%20permanencia%20de%20la%20acumulaci%C3%B3n%20primitiva.pdf>

Bonvillani, A. (2013). “Jóvenes con más y mejor trabajo”: desarrollo de sociabilidad grupal juvenil como efecto (inesperado) en la implementación de política pública destinada a jóvenes en la Argentina. *Ánfora* 20 (34), 15-36. Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado el 10 de mayo del 2014 desde <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/340/1/Anfora-34-01-Andrea-Bonvillani.pdf>

Bourdieu, P. (2007a). *El sentido práctico*. Ediciones Siglo XXI. Madrid [1980].

Bourdieu, P. (2007b). *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, [1987].

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000 [1998].

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Editorial Anagrama. Barcelona. [1997]

Bourdieu P. y Passeron C. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Nueva Colección Laboral. 2ª Edición. Barcelona.

Bowles S. y Gintis H (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1985, pp. 169-198.

Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Braverman, H. (1980). *Trabajo y capital monopolista*. México: Ed. Nuestro Tiempo.

Bresser Pereira, L. C. (1991) “A Crise da América Latina: Consenso de Washington ou Crise Fiscal”. *Pesquisa e Planejamento Econômico* 21(1), abril 1991.

Capocasale Bruno, A. (2000), “Capital Humano y Educación. Otro punto de vista”. En *Revista Nueva Sociedad* N° 165. Págs 73-84, Enero – Febrero 2000, Caracas. Recuperado el 4 de abril del 2010 desde http://www.nuso.org/upload/articulos/2826_1.pdf

Carlés Fernández, J.L (2000). Las consecuencias de la reorganización social del trabajo en el estudio de la cualificación. Enigmas y desafíos metodológicos. En *Tercer Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Buenos Aires.

Carrillo J. e Iranzo C. (2003). “Calificación y competencias laborales en América Latina”, en *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, De la Garza Toledo E. (coord.), El COLMEX, FLACSO, EAM, FCE, México.

Carranza, A. (2003). “Política y reforma educativa: los 'sentidos' posibles de los cambios”. En Ortega, F., Furlán, A., Carranza, A., Hurtado, C. y Saleme de Burnichón (coord.) *La educación hoy: una incertidumbre estructural*. Córdoba: Brujas.

Casal J., García M., Merino R. Quesada M. (2006): “Aportaciones teóricas y metodológicas a las sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”. En *Revista Papers de Sociologia*, Universidad Autónoma de Barcelona, N° 79. Recuperado el 3 de agosto del 2012 desde <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n79p21.pdf>

Castel, R. (1997) Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Buenos Aires, Ed. Paidós.

CEM (Consejo Empresario Mendocino) (2013). Empleo en Mendoza 2003 – 2013. Documento de Trabajo N° 30. Junio del 2013. Mendoza.

CEPAL/OIJ (2004). La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias (LC/L.2180). Santiago. Recuperado el 3 de abril del 2013 desde http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/20266/cepal_oij.pdf

CEPAL-UNESCO. (1992) El conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL/UNESCO. Santiago.

Cervio, A. L. (2012) Las tramas del sentir. Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones. Buenos Aires, ESE-Editora.

Chesnais, F. (2008). Las contradicciones y antagonismos del capitalismo mundializado y sus amenazas a la humanidad. Revista Herramienta N° 34. Buenos Aires

CINTEFOR-OIT (2008); Conclusiones para las calificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo. Conferencia Internacional del Trabajo. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.

CINTEFOR – OIT. (2006) La nueva Recomendación 195 de OIT. Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. CINTERFOR/OIT. Montevideo.

CINTEFOR-OIT (1999). “La formación: un hecho laboral, tecnológico y educativo”. En Boletín técnico interamericano de formación profesional. Formación, trabajo y conocimiento N° 145. Montevideo, CINTEFOR-OIT.

CINTEFOR-OIT (1997). CHILE JOVEN: una experiencia pionera revisada. En Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, N°. 139-140, 1997 (Ejemplar dedicado a: Jóvenes, formación y empleabilidad) págs. 143-166.

Citro, S. (2010) Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Citro, S (2009) Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Citro, S. y Aschieri P. (2012) Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas. Buenos Aires: Editorial Biblos

Collado, P. (2010). Trabajo y trabajadores. Los lugares sociales desde los cuales el trabajo resiste al capital. En Herramienta. Revista de debate y crítica marxista, No 44, Junio, Buenos Aires.

Collado, P (2009). Visibilidad e invisibilidad. Acerca del trabajo y las mujeres. En Revista Katálisis. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 178-187 jul./dez. 2009. Recuperado el 14 de mayo del 2013 desde: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/07.pdf>

Collado P. (2007). Avatares del trabajo y los trabajadores en el nuevo siglo. Una lectura sociológica de los procesos de transformación laboral desde y para América Latina. Centro de Documentación de Estudios Latinoamericanos. San Juan.

Collado, P. (2005). Metamorfosis del trabajo o metamorfosis del capital, en Revista Herramienta N° 30, Buenos Aires

Collado, P. (2001) Mercado de Trabajo en Mendoza. Transformaciones y perspectivas. En 5° Congreso de Estudios de Trabajo. Buenos Aires. 2001. Recuperado el 5 de abril del 2009 desde <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/COLLADO.PDF>

Collado, S. A. (2012). Trabajo y nuevas enfermedades laborales. Consideraciones sobre el síndrome de quemarse por el trabajo o Burnout en el sector de telecomunicaciones. Mendoza, Argentina. En Collado P. y Teixeira de Souza Martins (comps), Trabajo y Sindicalismo en Brasil y Argentina. Editorial HUCITEC. Sao Paulo.

Coriat, B. (1981). El taller y el cronometro. Siglo XXI. México

Danani, C. y Hintze, S. (2011); Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010. Universidad Nacional de General Sarmiento, 1a ed. Buenos Aires.

Danani, C. (2004). El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales y la economía social. En C. Danani, Política social y economía social. Debates fundamentales. Buenos Aires: UNGS-Alt.

De Angelis, M. (2012). Marx y la acumulación primitiva. El carácter continuo de los "cercamientos" capitalistas. En Revista Theomai 26 · segundo semestre de 2012. Trazos de sangre y fuego: ¿continuidad de la acumulación originaria en nuestra época? Recuperado el 3 de enero del 2013 desde <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2026/De%20Angelis%20-%20Marx%20y%20la%20acumulaci%C3%B3n%20primitiva.pdf>

Dávila, O., Ghiardo F. y Medrano C. (2006): Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Ediciones cidpa. 2° edición. Valparaíso. Recuperado el 2 de febrero del 2013 desde <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Desheredados.pdf>

De Ibarrola, M. (2008) Formación escolar por competencias. (Diez experiencias sobre el uso de las competencias en educación en México). En Gaceta Ideas Concyteg Año 3. No.39 08/097.

De la Garza Toledo, E. (2013). El Trabajo no clásico y flexibilidad. En Trabalho e desenvolvimento um debate Atual. 2013 Caderno CRH.

De la Garza Toledo, E. (2012). El Trabajo no clásico y la ampliación de los conceptos de la Sociología del Trabajo. En Revista de Trabajo. Dinámica del trabajo en el marco de la incertidumbre global, Año 8, Núm. 10, Nueva Época, Buenos Aires, Argentina.

De la Garza Toledo, E. (2011). "Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial". En Revista Nueva Sociedad, Marzo-Abril 2011 No. 232, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 3 de mayo del 2012 desde http://www.nuso.org/upload/articulos/3762_1.pdf

De la Garza Toledo, E. (2010) Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico. Anthropos Editorial. UAM. México.

De la Garza Toledo, E. (2006). Del concepto ampliado de trabajo al sujeto laboral ampliado. En De La Garza Toledo E. (coord.), Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos Enfoques. Anthropos Editorial. UAM. México.

Del Bono, A. (2006). Deslocalización extraterritorial de empleos del sector servicios - Sentidos y transformaciones del trabajo. Sociología del Trabajo, nueva época, núm. 56, pp. 3-31, Madrid, Edit. Siglo XXI.

De Sena, A. (2012). Políticas sociales y microemprendimientos socio-productivos: una discusión de las metodologías para su análisis. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires (UBA).

De Sena, A. (2011). Promoción de microemprendimientos y políticas sociales: ¿Universalidad, focalización o masividad?, una discusión no acabada. En Revista Pensamiento Plural, Enero-Junio 2011.

Delors, J. (1994): "Los cuatro pilares de la educación". En La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Dörre, K. (2009). La precariedad: ¿centro de la cuestión social en el siglo XXI? En Actual Marx/ Intervenciones n° 8. Segundo Semestre 2009.

Drolas A, Montes Cató, J y Picchetti V. (2005) Las nuevas relaciones de poder en los espacios de trabajo, en Estado y relaciones laborales. Transformaciones y perspectivas Fernández, Arturo, (comp.), Prometeo Libros, Buenos Aires.

Durand, J.P (2011). La cadena invisible. Flujo tenso y servidumbre voluntaria. Fondo de Cultura Económica. 1° Edición en Español. México.

Dussel, I. (2009): "¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", en: Revista de Política Educativa, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Año 1, Número 1.

Dussel I.; Brito A. y Nuñez, P. (2007) "Más allá de la crisis Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina". Buenos Aires: Santillana.

Eagleton T. (2005). Ideología. Una Introducción. Surcos. 1° Edición. Barcelona.

Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos; ensayos. Ediciones Peninsula, Barcelona.

Elias, N. (1987) El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Fernández, J. (2005). Matriz de competencias del docente de la educación básica. Revista Iberoamericana Número 36/2. Recuperado el 4 de abril del 2013 desde <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

Ferrante, C. (2008). Corporalidad y Temporalidad: Fundamentos Fenomenológicos de la Teoría Práctica de Pierre Bourdieu. En Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol 20, No 4 (2008). Universidad Complutense. Madrid. Recuperado el 30 de enero del 2014 desde <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808440299A/26281>

Figari, C (2011a). "Hegemonía empresaria y nuevas lógicas de control social: La formación de mando". En Trabajo y Sociedad - Sociología del trabajo. N° 17, vol. 15, Invierno 2011, Santiago del Estero, Argentina. Recuperado el 4 de abril del 2012 desde <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/17%20FIGARI%20Hegemonia%20empresaria.pdf>

Figari, C. (2011b) Hegemonía empresarial, disciplinamiento en el trabajo: Aportes desde y para una formación radical. En *Estudos do Trabalho* Ano V – Número 8 – 2011 Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho. Recuperado el 2 de octubre del 2012 desde http://www.estudosdotrabalho.org/3_%208%20Articulo%20Figari.pdf

Figari C. (2009). Dispositivos de Control y nuevas matrices de disciplinamiento laboral: desnaturalización y crítica como espacio de resistencia colectiva. En 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET. Buenos Aires.

Figari C y Alvarez Newman D. (2011). Hegemonía empresarial y procesos de formación corporativos: la gestión por competencias y su certificación. En 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, del 3 al 5 de agosto del 2011.

Figari C. y Palermo H. (2010) “Hegemonía empresarial y lógicas de formación corporativas: disputas para una resistencia obrera organizada. En Figari, C. Lenguita P, Montés Cató (comps). *El movimiento obrero en disputa. La organización colectiva de los trabajadores, su lucha y resistencia en la Argentina del siglo XX*. Ediciones CICCUS. Buenos Aires

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A y Moragues, M. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Santillana, Buenos Aires.

Filmus, D., Miranda A. Otero A. (2004) “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria” en Jacinto C. (comp.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, La Crujía, MECyT, MTEYySS y redEtis

Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Editorial Siglo Veintiuno, México.

Forteza, P. (2012). *La implementación del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en ámbitos subnacionales*. Documento de Trabajo N°94. Buenos Aires: CIPPEC.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. Primera edición en español. México.

Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno. 32ª ed. Buenos Aires

FUNDACIÓN CHILE. (2005) *Competencias Laborales para Chile 1999 – 2004. Memoria del programa de certificación de competencias laborales*. Santiago. Chile.

Galak, E. y D'hers, V. (2011) *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva*. Buenos Aires, ESE-Editora

Gallart, M. A. (2008), "Competencia, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina", CINTERFOR/OIT, Montevideo. Recuperado el 3 de agosto de 2012 desde <http://www.redetis.org.ar/media/document/gallart2008.pdf>

Gallart M. A. y Jacinto C. (1995). Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación – trabajo. En Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 N°2. Diciembre 1995. Buenos Aires.

García Selgas, F. (1994). El "cuerpo" como base del sentido de la acción. En Reis: Revista española de investigaciones sociológicas N° 68, 1994. págs. 41-84. Madrid. Recuperado el 26 de julio de 2013 desde http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_068_05.pdf

Gandarilla Salgado, J. (2003). *Globalización Totalidad e Historia. Ensayos de interpretación crítica*, (Buenos Aires: UNAM - Ed. Herramienta, 2003).

Gastron L., Oddone, M.J. (2008). "Reflexiones en torno a tiempo y el paradigma del curso de la vida". En Revista Perspectivas en Psicología, Revista de Psicología y Ciencias Afines. Vol.5 Nro.2. 2008.

Gentili, P. (1994). Proyecto neoconservador y la crisis educativa. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Giddens, A. (2001); Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires. Ed. Amorrortu/editores.

Giddens, A. (1984). La constitución de la sociedad. Buenos Aires-Madrid: Ed. Amorrortu/editores.

Giroux, H. A (2003). La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Ediciones Morata. Madrid.

Giroux H. A. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

Goffman, E. (1991). Los momentos y sus hombres Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin. Ediciones Paidós. Barcelona. 1° Edición.

Goffman, E. (1979). Relaciones en público. Microestudios del orden público: Alianza Editorial. Madrid.

Goffman, E. (1971). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Goffman, E. (1970). Sobre el trabajo de la cara. En Goffman, Erving. Ritual de la interacción. Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, pp. 11-25.

Goffman, E. (1963). Estigma La Identidad deteriorada. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Granovetter, M. (1995). "The Economic Sociology of Firms and Entrepreneurship". En The Economic Sociology of Immigration. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Gross, J.J. y Feldman Barrett, L. (2011) "Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view", Emotion Review, vol.3, n.1, pp.8-16.

Grinberg, S (2011). La conjetura del ADN. En Cuaderno de Trabajo. Biopolítica, Gubernamentalidad, educación, seguridad - III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación. 1, 2 y 3 de septiembre de 2011. La Plata. Buenos Aires.

Grinberg, S. (2007). Pedagogía de las competencias y Gubernamentalidad de la Sociedad de Gerenciamiento. La formación entre la recepción y la abyección, En V Congreso Latinoamericano de Sociología, 2007

Guaraná Castro, E. (2009). Juventude rural no Brasil: procesos de exclusão e a construção de um ator político. En Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv vol.7 no.1 Manizales Jan.June 2009. Recuperado el 3 de octubre del 2011 desde <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/223/108>

Guido, R. (2009) Cuerpo, Arte y Percepción. Aportes para repensar la Sensopercepción como técnica de base de la Expresión Corporal. Buenos Aires: IUNA.

Gutiérrez N. (2010). Educación basada en competencias: educación y trabajo. Reconceptualización del trabajo humano. En Gutiérrez N. y Zalba E. (coord.) Educación basada en competencia. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques. EDIUNC. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Hardt, M. y Negri, A. (2002). Imperio. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Hager, P. J. (1996). Conceptions of competence. Sydney: University of Technology, Philosophy of Education society.

Herger, N. y Sasserá, J. (2011). Las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores: aspectos críticos y alternativas en Argentina y Canadá. En X Congreso Nacional de Estudios del (ASET). Lugar: Buenos Aires; Año: 2011.

Hernández F. (2003). "El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales", en *Trasvase*, Año 7, N° 23. Págs 433-440. Madrid. Recuperado el 4 de agosto del 2010 desde <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602317.pdf>

Hinkelammert, F. (2002). "La crisis de poder de las burocracias privadas: el socavamiento de los derechos humanos en la globalización actual", en *Revista de Filosofía*, N° 40, Universidad del Zulia, Maracaibo, enero-abril de 2002.

Hochschild Arlie Russell (2008). La Mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo. Katz Editores. 1º edición. Madrid

Hochschild A. R. (1983). The managed heart: commercialization of human feeling. University of California Press. 2º Edition. California.

Hochschild A. R. (1979) Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. Source: The American Journal of Sociology, Vol. 85, No. 3 (Nov., 1979), pp. 551-575. The University of Chicago Press.

Ianni, V. (2008). La industria automotriz en los años de instalación masiva de empresas terminales 1959 – 1963. En XXI Jornadas de Historia Económica. Asociación Argentina de Historia Económica. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Caseros (Buenos Aires), 23 al 26 de septiembre de 2008. Recuperado el 4 de febrero de 2014 desde <http://xxijhe.fahce.unlp.edu.ar/programa/descargables/Ianni.pdf>

Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. En PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 401-432, jul./dez. 2008. Recuperado el 30 de agosto desde <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada, Edición de 1985, Editorial Joaquín Moritz, México.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (1998), La calificación ocupacional y la educación formal: ¿una relación difícil?, Serie Estructura Ocupacional Nº 4, Segunda Parte, Buenos Aires.

Illouz, E. (2009). Emotions, Imagination and Consumption: A new research agenda. Journal of Consumer Culture

Jacinto C (2008) "Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes". En Tiramonti G. y Montes N. La escuela media en debate. Buenos Aires. Manantial Flacso. 1ª ed. Pp 73-94.

Jacinto, C (2002) Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. En Ibarrola M. (coord.) Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, Montevideo, Cinterfor/OIT. Recuperado el 2 de diciembre del 2011 desde <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/line4a.pdf>

Jacinto, C. y Millenaar V. (2009). "Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo", Revista Última Década, Concepción, Chile.

Jaimovic A., Migliavacca A., Pasmanik Y., Saforcada M. F. (2004). Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes. Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires.

Jurado Jurado, J. C. (2004). Sobre el proceso de civilización de Norbert Elías. En Nómadas - Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas - Número 10. Ed: Cesis Universidad Complutense De Madrid. v.01 fasc.10 p.1 – 11. Recuperado el 2 de julio del 2013 desde <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/10/jcjurado.pdf>

Katz, C. (2002). Etapa, Fase y Crisis. Facultad de Filosofía, UBA. Buenos Aires. Recuperado el 4 de noviembre del 2009 desde http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/historia/catedras/economiaparahistoriadores/sitio/nuevo/index_frameset.html

Kessler, G., (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la Escuela Media de Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE, UNESCO

Kemper, T. (1987). How Many Emotions Are There? Wedding the Social and the Autonomic Components. AJS - American Journal of Sociology, v. 93, n. 2, pp. 263 a 289.

Koury M. G. Pinheiro, (2004). Introdução a sociologia da emoção. Joao Pessoa: Manufatura/GREM.

Le Breton, D. (2012) "Por una antropología de las emociones". En Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES. Nº10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013. Córdoba. ISSN: 1852.8759. pp. 69-79.

Recuperado el 4 de mayo de 2014 desde <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208>

Le Breton, D. (2008). La sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lichtenberger, Y. (2000) Competencia y calificación. Cambios de enfoques sobre el trabajo y nuevos contenidos de negociación. Documento PIETTE CONICET. Buenos Aires

Lisdero, P. (2013). Acción Colectiva y Trabajo. Identidad y expropiación en Empresas Recuperadas y organizaciones de trabajadores de Calls Centers en la Ciudad de Córdoba. Tesis Doctoral presentada en el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina - Centro de Estudios Avanzados - Universidad Nacional de Córdoba, Marzo del 2013.

Lisdero, P. y Quattrini D. (2013). Educación, Corporalidad y Nueva Morfología del Trabajo: Los Calls Centers ¿Escuelas de Trabajo? En Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 7 (1) 2013, págs. 155-172. Recuperado el 2 de octubre del 2013 desde <http://www.intersticios.es/article/view/10572/7775>

López Ruiz; O. (2012). La 'Invención' del capital Humano y la Inversión en capital Humano. Revista Gestión de las Personas y Tecnología, Edición nº 13 – mayo de 2012. Recuperado el 10 de junio del 2013 desde <http://www.revistagpt.usach.cl/sites/revistagpt.usach.cl/files/paginas/gpt13.pdf>

López Ruiz, O. (2006). ¿Somos todos capitalistas? Del obrero al trabajador-inversor. Nueva Sociedad N° 202. págs. 87-97. Recuperado el 14 de febrero del 2011 desde http://www.nuso.org/upload/articulos/3339_1.pdf

Lo Vuolo, R., Barbeito, A y Rodríguez C. (2002). La inseguridad socio-económica como política pública: transformación del sistema de protección social y financiamiento social en Argentina. CIEPP - Centro interdisciplinario para el estudio de políticas públicas. Buenos Aires.

Lo Vuolo R y Barbeito A. (1999) La Nueva Oscuridad de la Política Social. Del Estado Populista al Neoconservador. Miño y Dávila Editores (Ciepp). Buenos Aires.

Llomovate, S y Kaplan; C. (2005). Desigualdad educativa la naturaleza como pretexto. Bs As: Noveduc.

Luna Zamora, R. (2010). "La Sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales". En Scribano A. y Lisdero P: (comps). Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios de los cuerpos sociales y las emociones. Córdoba: CEACONICET. E-book. Pp.15-38

Magallanes G. (2011). Las representaciones acerca del cuerpo. En "Cuerpos en concierto: diferencias, desigualdades y disconformidades. Editores y Compiladores: Jonatas Ferreira y Adrián Scribano. Editora Universitaria. UIPE. Pág. 155 a 178. Brasil

Marini Ruy M. 1991 "Dialéctica de la dependencia" en Dialéctica de la dependencia, Edit. Era, México, 1991, pp.13-77.

Marradi, A., Archenti N. y Piovani J.I. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé.

Marrero-Guillamón, Isaac (2012). Descentrar el sujeto. Erving Goffman y la teorización del sujeto. Revista Internacional de Sociología (RIS) Vol.70, no 2, Mayo-Agosto, 311-

326, 2012. Recuperado el 3 de junio del 2013 desde <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewFile/430/453>

Marshall, A. (2006) Efectos de las regulaciones del trabajo sobre la afiliación sindical: Estudio comparativo de Argentina, Chile y México. Buenos Aires: Cuadernos del IDES, 8, 2006.

Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Editorial Anthropos.

Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. En Revista Colombiana de Educación N°44. Bogotá. Primer Semestre

Martinis, P. y Redondo, P. (comps). (2006). Igualdad y educación Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires: Ed del estante.

Martín Palomo, M.T. (2008). Domesticar el trabajo: una reflexión a partir de los cuidados. Cuadernos de Relaciones Laborales, Vol. 26, núm. 2, 2008. Recuperado el 4 de marzo del 2014 desde <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/viewFile/CRLA0808220013A/32254>

Marx, K. (2010). El Capital: el proceso de producción del capital. Tomo 1. Vol. 1. Libro primero. Siglo XXI Editores. Buenos Aires

Marx, K. (1974) Manuscritos: Economía y Filosofía. Madrid: Alianza. Editorial.

Matilla, M. (2010). La competencia desde una perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje. En Gutiérrez, N. y Zalba, E. (coord.) Educación basada en competencia. Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques. EDIUNC. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Matoso E. (2003) El cuerpo territorio de la imagen. 2° edición. Buenos Aires: Ed. Letra Viva - Instituto de la Máscara

Mauss, Marcel. (1971) Sociología y antropología, Tecnos, Madrid.

McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Herramientas. 1° Edición. Buenos Aires.

Mennel, S. (1994). The Formation of We Images: A process Theory. En Calhoun Craig (comp) Social Theory and Politics of Identity. Blackwell. Cambridge.

Merchán Iglesias, J. (2003). Los Profesores y la nueva enseñanza secundaria: Análisis, realidad y balance de un conflicto. En: Debate Sobre la ESO: Luces y Sombras de una Etapa Educativa. Tres Cantos, Madrid. Akal. 2003. Págs. 67-82.

Mérszáros, I. (1995). Más allá del capital: Hacia una teoría de la transición. Editorial Vadel. Caracas.

Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. En Revista de Trabajo, Año 4, N° 6, agosto-diciembre. Buenos Aires. 2008. Pp. 185-198.

Miranda, A. (2006): Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina.

Capítulo 1. Recuperado el 3 de noviembre desde http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1038/1/Tesis_Ana_Miranda.pdf

Miranda, A. y Otero, A. (2007). La condición joven, aproximaciones desde el tránsito entre la educación y el empleo en la Argentina contemporánea. En XXVI International Congress Latin American Studies Association (LASA), Montreal, Canada, 2007.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTESS), (2012). "Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. Informe mensual". Buenos Aires: Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTESS) (2005). "Segunda evaluación del Programa Jefes de Hogar. Resultados de la encuesta a beneficiarios". Buenos Aires: Subsecretaría de Programación Técnica y Estudios Laborales. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTESS), (2004). El Proyecto Ocupacional. Una metodología de formación para mejorar la empleabilidad. Buenos Aires: CINTERFOR/ OIT. SERIE: Materiales de Apoyo para instituciones de formación y orientación laboral. Buenos Aires: CINTERFOR/OIT.

Monchatre, S. (2009). Gestión por competencias y relación salarial. En Trayectorias, Vol. 11, Núm. 28, enero-junio, 2009, pp. 102-117 Universidad Autónoma de Nuevo León México. Recuperado el 3 de agosto del 2010 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712751007>

Montero Leite, E. (1996) El rescate de la calificación. Montevideo, Cinterfor.

Morán Quiroz, L. R. (1997). El cuerpo como objeto de exploración sociológica. La ventana nº 6.

Monclús E. A. y Vera C. S. (2008). La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento. En Revista iberoamericana de educación - Número 47: Mayo-Agosto. Recuperado el 2 de febrero del 2012 desde <http://www.rieoei.org/rie47a08.pdf>

Murillo, V. (2001). "El sindicalismo latinoamericano en la encrucijada". En *Política y Gobierno* volumen VIII, number 2, June-December 2001.

Neffa, J. (2003). El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece. Buenos Aires: Ceil-Piette CONICET. Lumen, Asociación Trabajo y Sociedad

Neffa, J. y Brown, B. (2011); "Políticas públicas de empleo III. 2002/2010". En Revista Empleo, Desempleo y Políticas de Empleo N°7. CEIL - PIETTE – CONICET. Buenos Aires. Recuperado el 2 de mayo del 2012 desde <http://www.imd.uncu.edu.ar/upload/7politicasemp0210.pdf>

Novick M. y Senén González C. (1994). "La heterogeneidad sectorial en la vinculación entre cambio tecnológico y calificaciones. Algunos comentarios". En Reestructuración productiva, Trabajo y Educación en América Latina, Lecturas de Educación y Trabajo N° 3. CIID-CENEP/CINTEFOR-OIT/IG-UNICAMP/UNESCO-OREALC. Campinas - Buenos Aires – Santiago – México

Nun, J. (2003). "1969. La teoría de la masa marginal" en *Marginalidad y exclusión social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

O'Donnell G. y Oszlak O. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E. CLACSO/Nº4, 1981.

OIT (2007); Trabajo Decente y Juventud En Panorama Regional. Recuperado el 23 de junio del 2009 desde http://white.oit.org.pe/tdj/informes/pdfs/tdj_informe_reg.pdf

Pautassi L y Zibecchi, C. (2010): "La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias". CEPAL. Serie Políticas Sociales 159. Santiago de Chile.

Paiva V. (2006) El impacto de los cambios productivos-administrativos, laborales y sociales en el sector educativo: La experiencia brasileña. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: La Ley Nacional de Educación: una oportunidad para revisar la relación educación- trabajo, organizado por ABA, 19 de octubre de 2006, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 20 de marzo del 2012 desde <http://www.redetis.org.ar/media/document/paiva.pdf>

Paiva, V. (2001) "Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. En Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (compiladores) *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. CLACSO. 1a. ed. Buenos Aires.

Pecheny, M., Figari C y Jones D. (2008) Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina. Buenos Aires: El Zorzal

Pedraza Gómez, Z. (2010). Perspectiva de los estudios del cuerpo en América Latina. En Scribano, Adrian y Lisdero, Pedro (comp). "Sensibilidades en juego. Miradas múltiples de los estudios sociales de los cuerpos y las emociones. CEA-CONICET. EBook. 1ª ed. Córdoba.

Pérez, P. E. (2010). La inserción laboral de jóvenes urbanos en la Argentina post-convertibilidad. En Revista Atlántida, 2; diciembre 2010, pp. 73-93

Pérez Crespo, G (1995). La trampa de la flexibilización laboral. Buenos Aires: Cinco Continentes.

Piovani, J.I. (2008), "Producción y reproducción de sentidos en torno de lo cuantitativo y lo cualitativo en la sociología". En: Cohen, N. y J.I. Piovani (comps.), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Edulp-Eudeba.

Pineau, P. (2008) "Como la noche engendra el día y el día engendra la noche. Revisando el vinculo de producción mutua entre escuela y modernidad", en *Proposicoes* n. 19. n. 3 (57) Facultad de Educación. Universidad Estadual de Campinas. San Pablo Brasil.

Pineau, P. (2007). "La gestión de políticas educativas inclusivas". Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. San Juan. Recuperado el 1 de abril de 2012 desde www.me.gov.ar/fopiie/docs/pineaulapampa.pdf

Pineau, P. (1994). "El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina". *Revista de Educación* n. 205 (septiembre-diciembre de 1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Programa CEA – OIT (2011). Más y mejor trabajo para todos. Del Programa Jefes de Hogar al Programa Jóvenes. Políticas activas de empleo, Argentina 2003-2010.

Programa CEA-OIT. 1a ed. Buenos Aires. Recuperado el 5 de marzo desde http://www.oit.org.ar/WDMS/bib/publ/libros/cea_masymejor.pdf

Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1996a) "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana". En: Cucuzza, Héctor Rubén (comp.): Historia de la Educación en Debate. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Puiggrós A. (1996b) Educación neoliberal y quiebre educativo. En Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101

Puiggrós, A. (1994): Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Rei/Instituto de Estudios y Acción Social/ Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Quattrini D. (2012) "Se busca trabajador... Un análisis del reclutamiento de trabajadores en la provincia de Mendoza". En Trabajo y Sindicalismo en Brasil y Argentina, Collado P. y Teixeira de Souza Martins (comps). Editorial HUCITEC. Sao Paulo.

Quattrini, D. (2009) "Configuración de las identidades sociales; el ser beneficiario de los planes de empleo en la Ciudad de Córdoba". Revista Intersticios. Revista de Sociología de pensamiento crítico, Vol. 3 (2); (ISSN 1887 – 3898) pp 171 – 180. Recuperado el 10 de julio de 2009 desde <http://www.intersticios.es/article/view/4398/3183>. Julio 2009

Quattrini, D. y Rosales C. (2012). Tensiones entre 'Asistencia territorializada' y 'capacitación para la empleabilidad' en espacios rurales: el caso de los jóvenes de Centro del Capacitación para el trabajo de Costa de Araujo, Mendoza (Argentina). En Revistas Temas Sociológicos. N°16 2012. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile

Quiñones Montoro, M. (2009). Pautas de desigualdad en el mundo social productivo uruguayo. Aportes para el debate en torno a la gestión por competencias. En: Julio César Neffa ; Enrique de la Garza Toledo; Leticia Muñiz Terra. Comp- 2009. Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales, VOLUMEN I, 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO: CAICyT.

Roegiers, X. (2012) ¿El enfoque por competencias puede mejorar la educación pública? Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - Vol. 5. N° 1 - Enero-Junio 2012 - Universidad de Talca. Recuperado el 4 de agosto del 2013 desde <http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/view/95/95>

Romagnoli, C. y Barreda, A. (2010). Educación y reproducción de la desigualdad: políticas y prácticas educativas en el neoliberalismo. Recuperado el 3 de junio del 2011 desde <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3191>

Romagnoli C., Tosoni M., Barreda A., Bustos R., González T., Maldonado N., Asso J., Frecentese V., Natel A., Remón M. y Mazza C. (2009) Desigualdades sociales y educativas en las elecciones y en los recorridos escolares. Informe final del proyecto SECyT período 2007-2009. Universidad Nacional de Cuyo.

Romagnoli, C.; González, T.; Asso, J. (2012) De la casa a la escuela: Ingresos diferentes al nivel primario en un sistema educativo desigual [en línea]. VII Jornadas

de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado el 3 de enero de 2013 desde http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2233/ev.2233.p

Ropé, F. (2003). El modelo de las Competencias en la Escuela y en la Empresa. Serie Encuentro y Seminarios. Desafíos de la enseñanza secundaria en Francia y los países del Cono Sur. Ciudad de Buenos Aires, 15 y 16 de septiembre de 2003. Recuperado el 4 de diciembre del 2006 desde <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/03rope.pdf>

Sabido, Olga (2011). El cuerpo y la afectividad como objetos de estudio en América Latina: intereses temáticos y proceso de institucionalización reciente. Sociológica vol.26, n.74, pp. 33-78.

Sabido, Olga (2007). El cuerpo y sus trazos sociales. Una perspectiva desde la sociología. En Gina Zabudovsky (comp) Sociología y cambio conceptual. Siglo XXI. Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana. México. pp. 211-230.

Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. The Friedrich Ebert Stiftung, Febrero 2013.

Salvia A. (2008). Introducción: La cuestión juvenil bajo sospecha. En Agustín Salvia (comp). Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina. Miño y Dávila - CEIL-PIETTE CONICET. 1a-edición en castellano, septiembre de 2008. Buenos Aires.

Salvia A., Andreia De Souza D., Schmidt S., Sconfieza M. E., Van Raa V. (2006); "Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?" En Tercer Congreso Nacional de Políticas Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Octubre del 2006.

Salvia A. y Pla J. (2011). Movilidad económico-ocupacional y desigualdad económica en la Argentina post reformas estructurales: 2007-2008. En Salvia Agustín (comp). Deudas Sociales Persistentes en la Argentina del Bicentenario. Editorial Biblos. Buenos Aires. p. 201 - 223

Salvia A. y Vera J. (2013). El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes. En 11° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Ciudad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2013.

Santos Gómez, M. (2008). Iván Illich. La combativa Inocencia y la Lucidez de un Hombre Inquieto. En Realidad Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Julio-Septiembre. Nº 117. Ediciones UCA. San Salvador. pp. 479-498.

Sánchez Díaz S y Belmont Cortés E, "Los sindicatos en la transición: interpretación y debates en América Latina", en Enrique de La Garza Toledo, comps. Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos Enfoques (Madrid: Editores Anthropos, 2006).

Sautu, R., Dalle, P. y Maidana, V. (2007). El significado de la democracia entre las personas de clase trabajadora del Área Metropolitana de Buenos Aires. En Sautu R (comp) Prácticas de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. 1° Edición. Buenos Aire: Lumiere.

Scheff, T. (2001). Três pioneiros na sociologia das emoções. *Política & Trabalho*, n.17, pp.115 a 127

Schorr, M. (2005) *Modelo nacional industrial. Límites y posibilidades*. Buenos Aires: Capital Intelectual. 1° edición.

Scribano, A. (2013). Cuerpos y emociones en el Capital. En revista *Nómadas*. Colombia, núm. 39, octubre, 2013, pp. 28-45. Universidad Central Bogotá, Colombia. Recuperado el 3 de febrero del 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105129195003>

Scribano, A. (2012a) *Teorías sociales del Sur: Una mirada post-independentista*. Buenos Aires: ESEditora/E-Book Córdoba: Universitas - Editorial Científica Universitaria.

Scribano, A. (2012b). *Sociología de los cuerpos/emociones*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. No10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013. Argentina. pp. 91-111.

Scribano, A. (2009) "A modo de epílogo. ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?, en: C. Figari y A. Scribano (Comp.), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s)*. Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.

Scribano, A. (2008a). *Sensaciones, conflicto y cuerpo en la Argentina después del 2001*. Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología. Vol. 17 No. 2 (abril – junio, 2008): 205 – 230. Recuperado el 3 de agosto del 2009 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217201>

Scribano, A. (2008b). *Fantasmas y Fantasías Sociales: Notas para un Homenaje a T. W. Adorno desde argentina*. En *Intersticios*. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol 2 (2) 2008. Madrid. Recuperado el 14 de mayo del 2010 desde <http://www.intersticios.es/article/view/2791/2129>

Scribano, A. (2008c). *El proceso de la investigación social cualitativo*. Editorial Prometeo.

Scribano, A. (2007a) ¡Vete tristeza... viene con pereza y no me deja pensar! Hacia una sociología del Sentimiento de Impotencia. En Luna, R. y Scribano, A. (Comp.) *Contigo Aprendí/Estudios Sociales de las Emociones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba–CUSCH –Universidad de Guadalajara, 2007.

Scribano, A. (2007b) "La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones". En Scribano A. (Comp). *Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones*. Córdoba CEA- Universidad Nacional de Córdoba. Jorge Sarmiento Editores.

Scribano, A. (2007c) "Salud, dinero y amor...! Narraciones de estudiantes universitarios sobre el cuerpo y la salud". En Scribano, A. (comp). *Policromía corporal. Cuerpos, grafías y sociedad*. UNC-Univ. De Guadalajara. Universitas. Córdoba.

Scribano, A. (2005) "La insoportable levedad del hacer: De situaciones, fantasmas y acciones" en Scribano, A, *Itinerarios de la Protesta y del Conflicto Social*. Centro de Estudios Avanzados. UNC, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. UNVM. Editorial Copiar. Córdoba.

Scribano, A. (2005b) "La fantasía colonial argentina". En El Reino del Revés. 24-10-2005. Recuperado el 25 de marzo de 2006 desde <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=21683>.

Scribano, A. (2004) "Combatiendo Fantasma: Teoría Social Latinoamericana, Una Visión desde la Historia, la Sociología y la Filosofía de la Ciencia". Ediciones MAD Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Magíster en Antropología y Desarrollo. Santiago de Chile; Año; p. 131.

Scribano A. y Lisdero P. (2010). Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones, Adrián Scribano y Pedro Lisdero (Comp.). CEA/UNC-CONICET: Córdoba.

Scribano A. y Seveso, E. (2012). La cabeza contra el muro. Geopolítica de la seguridad y prácticas policiales. En Revista de Ciencias Sociales N° 30 (Ejemplar dedicado a la Exclusión, cambio y discursos). Julio 2012. Montevideo. Recuperado el 4 de mayo de 2013 desde <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Art%C3%ADculo%20Scribano-Seveso%20Zanin%20RCCSS%2030-4.pdf>

Scribano, A. y Vegara Mattar, G. (2009). Feos, Sucios y Malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. CADERNO CRH, Salvador, n. 56, p. 411-422, maio/ago. 2009. Recuperado el 2 de mayo del 2013 desde <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n56/v22n56a14.pdf>

Schutz, T. W (1983). Educación y Sociedad. N° 1. 1983, pp. 181-195.

Sennett R. (2006). La cultura del nuevo capitalismo. Editorial Anagrama. Barcelona.

Sennett R (2005). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Editorial Anagrama. Barcelona.

Seveso, E. (2013). Sensibilidad y Pobreza. Los protectores del Programa de Seguridad Comunitaria ante los vecinos de la ciudad de San Luis (2004-2010). Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Doctorado en Estudios Sociales de América Latina. Mención en Sociología

Silveira, S. (2004); "Programa FORMUJER: una herramienta para incrementar la empleabilidad y la equidad de género". En Boletín redEtis, n° 3, Buenos Aires, redEtis-IPE-UNESCO.

Simmel, G. (1986). El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura. Barcelona: Ediciones Península.

Smith, H. y Schneider, A. (2009) "Critiquing models of emotions", Sociological Methods & Research, vol. 37, n.4, pp.560-589.

SITEAL (2012). Argentina Perfiles de Países. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado el 4 de abril del 2013 desde http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_argentina.pd

Synnott, A. (2003). Sociología del olor. En Revista Mexicana de Sociología, año 65, núm. 2, abril-junio, 2003, México.

Spinosa M. (2005): "Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad". Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales", 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires. Recuperado el 2 de junio de 2010 desde <http://www.aset.org.ar/congresos/7/10003.pdf>

Soria, B (2012). Trabajo, vida y capital. Aproximaciones a las nuevas formas de subsunción del trabajo. En Trabajo y Sindicalismo en Brasil y Argentina, Collado P. y Teixeira de Souza Martins (comps). Editorial HUCITEC. Sao Paulo.

Soria, B. (2010). El disciplinamiento laboral y su impacto en la configuración de un nuevo orden laboral. Aproximaciones al análisis de las transformaciones que experimentan las y los trabajadores a partir del comando del capital sobre el trabajo. Tesis de Licenciatura de la Carrera de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado el 3 de mayo de 2014 desde http://www.fcp.uncu.edu.ar/upload/tesis_cecilia_beatriz_soria.pdf

Stanislavski, C. (2007). La construcción del personaje. Buenos Aires, Alianza. [1948]

Tanguy, L. (2001). "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En De la Garza E. y Neffa J. C. (comps), El trabajo del futuro, el futuro del trabajo, pp. 111-128, CLACSO. Buenos Aires.

Taylor S. J y Bogdan R. (2000): Introducción a los métodos cualitativos. Ediciones Paidós. 3° Edición. Buenos Aires

Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Testa J., Figari C. y Spinosa M. (2009). Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales. Nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros. En Neffa J, de la Garza Toledo E. y Muñiz Terra L. (comps). Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales. CLACSO. Buenos Aires.

Tijoux, M. E. (2013). El cuerpo en la sociología. En XIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Chile 2013, 30 de septiembre a 4 de octubre de 2013. Santiago de Chile.

Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria en la Argentina. Dinámicas de Selección y Diferenciación. En Cadernos de Pesquisa. Vol. 44. N°144. Septiembre – diciembre 2011. Recuperado el 4 de marzo del 2013 desde <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a03.pdf>

Tiramonti, G. (2010). Tendencias actuales en las políticas educativas de la región. En Propuesta educativa N°34. Flacso. Argentina.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti G. y Montes N. (Comps.), La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial Flacso.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio épocal. En Educação y Sociedade vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005. Campinas.

Torres, C. A. (2001) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. En Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Turner, S. B. (1989) El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social. Fondo de Cultura Económica. México.

Varela J. (2009). Educación (Sociología de la). Algunos modelos críticos. En Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social. Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México.

Vera García, Y (2013). Reflexiones teóricas sobre el constructivismo en educación desde una perspectiva sociológica. En Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 7 (2) 2013. Recuperado el 2 de mayo del 2014 <http://www.intersticios.es/article/viewFile/11367/8199>

Virno, P. (2003). Gramática de la Multitud. Colihue, Colección Puñales, Buenos Aires.

Weber, M. (1984). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Editorial Premia. México.

Weller, J. (2007). La inserción laboral de jóvenes: características, tensiones y desafíos". En Revista de la CEPAL N° 92, Santiago de Chile. Recuperado el 14 de mayo del 2012 desde <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/29587/LCG2339eWeller.pdf>

Zalba, E. (2010) "La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el desarrollo curricular por competencias. Aspectos Metodológicos". En Gutiérrez N. B, Zalba E. M. y Deamici C (comps) Educación basada en competencias. Desarrollo conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques. Mendoza, EDIUNC.

Zangaro, M. (2011) Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management. 1ª ed. Buenos Aires. Herramienta. 216 p.

Zapata, F. (2003); *¿Crisis en el sindicalismo en América Latina?* The Helen Kellogg Institute for International Studies, Notre Dame.

Zarifian, P. (1999) El modelo de competencias y los sistemas productivos. CINTERFOR/OIT. Papeles de Oficina Técnica, 8. Montevideo.

Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.

Zibecchi, C. (2008) Programas de transferencia de ingresos. ¿Más condicionalidades y menos derechos para madres pobres? Un análisis en base a tres experiencias en América Latina. En Revista Aportes Andinos, Nro. 21 "Derechos Humanos y Políticas Públicas", Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, mayo de 2008.

Ziegler S. (2009). Variaciones en los territorios de excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. En Tiramonti G. y Montes N. (Comps.), La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial Flacso.

Zizek, S. (1999) El Acoso de las Fantasías. Siglo XXI. México.

Otros Documentos

Dirección General de Escuela (DGE). (2013). Documento de Orientador. Jornadas Institucionales de CEBJA. Dirección de Educación permanente de Jóvenes y Adultos. Recuperado el 5 de noviembre del 2013 desde <http://www.mendoza.edu.ar/institucional/attachments/article/1293/FINAL%20CEBJA.pdf>

Resolución MTEySS 497 – 2008. Jóvenes con Más Y Mejor Trabajo. Dictada en mayo del 2008.

UNESCO, (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para todos - Declaración de Jomtien, Tailandia. Marzo 1990.