

Pedagogías de las emociones en el circuito de re-escolarización (Mendoza-Argentina)

Pedagogies of emotions in the circuit of re-schooling (Mendoza-Argentina).



Diego Quattrini
1980, argentino,
Centro de Investigación
y Transferencias
Conicet - Villa María, Argentina
diegoquattrini@gmail.com

RESUMEN

El trabajo examina las políticas sociales, en particular las políticas de re-escolarización, en su carácter de pedagogía laboral. La propuesta específica analiza la estrategia de formación a jóvenes que "no estudian ni trabajan", en tanto política que regula las sensibilidades y percepciones. El estudio se realizó bajo el enfoque metodológico cualitativo. Para explorar la relación entre sensibilidades, percepciones de capacidades y pedagogía, se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes entre 16 a 24 años de dos circuitos educativos de re-escolarización del Gran Mendoza (Argentina). Como resultados se advirtió cómo se implementa una forma diferencial sobre el ritmo de aprendizaje, la percepción de las capacidades y la motivación. A su vez se presenta como un espacio formativo de regulación del cuerpo, las reglas y las sensibilidades para el trabajo. Lo que se observa como resultado a

ABSTRACT

The paper examines the social policies, in particular policies of re-schooling, in its character of labor pedagogy. The specific proposal analyzes the strategy of training to young people who "not study they do not even work", as a policy that regulates the sensitivities and perceptions. The study was realized under a qualitative methodological design. To explore the relationship between sensitivities, perceptions of skills and pedagogy, realized interviews in depth to young people between 16 to 24 years of of two re-schooling circuits in Gran Mendoza (Argentina). As results it was warned that the pedagogics work of a differential way on the learning rhythm, the perception of the capacities and the motivation. At the same time it presents itself as a formative space of regulation of the body, the rules What is observed as a result throughout the work is the materialization of a pedagogical system with

lo largo del trabajo es la materialización de un sistema pedagógico con modos sociales de aprendizaje que terminan limitando y acentuando simultáneamente la disponibilidad emocional de estas poblaciones.

Palabras clave: educación, trabajo, pedagogía, emoción.

Recibido: 13-02-2017. **Aceptado:** 11-03-2017

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla del tránsito de la educación hacia el trabajo, se abre un abanico de temáticas. Muchos escritos observan los cambios que influyen en ambos mundos. En tanto que la escuela aparece como uno de los primeros espacios de socialización laboral, a pesar de haber perdido su papel monopólico en la formación del saber (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001). Asimismo, al privatizarse y descentralizarse lo educativo, se fragmentaron los espacios, afianzándose la dicotomía entre escuelas con "formación de distinción" y "escuelas instaladas en la precariedad" (Tiramonti, 2010; Romagnoli y Barreda, 2010).

Aun así poco se ha reflexionado sobre un aspecto transversal: las múltiples acciones y consecuencias de la formación de las capacidades "para el trabajo" producidas en el marco de las condiciones actuales socioeconómicas. Aquí precisamente abordaremos las políticas de re-escolarización secundaria en su carácter de pedagogía laboral.

La propuesta específica es analizar la estrategia de formación a jóvenes que "no estudian ni trabajan". Esto puede ser observado en lo concreto en las políticas sociales de re-escolarización (llamadas de "terminalidad educativa"[1]) y de valorización de capacidades de los sectores menos favorecidos. Nuestra hipótesis afirma que las mismas provocan

social modes of learning that end up limiting and accentuating simultaneously the emotional availability of these populations.

Key-words: Education, work, pedagogy, emotion.

sensibilidades que resguardan el conflicto, individualizando aprendizajes y promoviendo experiencias que se adecuan a las reglas de la precariedad laboral. En otras palabras, hacen más soportable la vida de estas poblaciones y estructuran modos socialmente diferenciados de "percibir y percibirse" (Scribano, 2009; Scribano y De Sena: 2014). En este sentido, la educación y capacitación son parte de un engranaje de mecanismos de la dominación que actúa como regulador, interviniendo sobre el cuerpo, las emociones y las habilidades de las poblaciones vulnerables.

Para el estudio se encaró un diseño metodológico de tradición cualitativa, construyendo datos de manera flexible, priorizando la opinión de los sujetos[2]. Para explorar la relación entre sensibilidades, percepciones de capacidades y pedagogía se presentan entrevistas en profundidad a jóvenes entre 16 a 24 años de dos circuitos educativos de re-escolarización del Gran Mendoza (Argentina). Estos están integrados por estudiantes que cursan la "terminalidad educativa" establecida por la vinculación institucional entre los Centros de Educación para el trabajo (en adelante CCT) y los Centros Educativos para adultos secundarios (en adelante CENS). Se seleccionaron dos CCT que poseen planes de finalidad educativa articulados

con los CENS, uno situado en el centro de Mendoza ("CCT Urquiza") y otro en una zona periférica ("CCT Villa Hipódromo"). La propuesta pedagógica asumida por estas instituciones concentra un modo educativo normalizado de formar sujetos que provienen de fracasos escolares. El trabajo de campo se elaboró entre los meses de abril del 2012 y octubre del 2013.

Como resultados se observó que la pedagogía trabaja de una forma particular sobre el ritmo de aprendizaje de los no-institucionalizados, la

percepción de sus capacidades y la motivación. A su vez se presenta como un espacio de auto-reflexión para que los re-escolarizados adviertan corporalmente las reglas de la precariedad y regulen sus cuerpos y sus sensibilidades.

La estrategia argumentativa en lo que sigue del trabajo será de descripción del carácter que asumen los CCT, instituciones que alojan a los jóvenes. Y, por otra parte, se analizará la incidencia operativa de la pedagogía en las percepciones y emociones de los estudiantes.

CCT Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO A LA ESCOLARIZACIÓN

Los CCT han cobrado en Mendoza (Argentina) 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, inclusión, competitividad y ciudadanía". Su plan pedagógico propone conectarse con las reglas del sistema de producción. Según datos de la Dirección General de Escuela de Mendoza, la provincia poseía para el 2015 83 CCT distribuidos en sus distintos departamentos[3]. Además, varios de ellos (alrededor de 20) 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. Sin embargo muchos han logrado consolidar una oferta de cursos profesionales para puestos de oficio técnico (carpintería gastronomía, electricidad, mecánica, corte y confección, entre otros) y elaborar perfiles profesionales validados sectorialmente y certificados como formación

profesional en competencias laborales por el Consejo Nacional de Educación Técnica.

Asimismo, la institucionalización del proyecto de terminalidad es reciente. Es por esto que la consolidación y la integración institucional entre los CENS y CCT todavía permanece difusa, dado que cada modalidad va estableciendo en la práctica sus características organizativas y pedagógicas. Aun teniendo en cuenta los distintos tipos de vinculación entre las instituciones y su incidencia pedagógica (en las planificaciones, en los contenidos conceptuales y en la disciplina), existen dos aspectos en común reconocidos por los directores y docentes que deben afrontar los centros educativos: la presencia de un sujeto compartido y el consenso de educar para el trabajo. Se trata de un sujeto susceptible de abstracción, el cual puede ser caracterizado 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 la cabeza para insertarse en la formalidad".

Se podría decir que a estos jóvenes, siguiendo a Goffman (2000), se les imputa una "identidad social virtual" a partir de la atribución de propiedades

apriorísticas que los vuelven extraños. Estas se ven inscritas 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" o de "lento para el estudio"[4].

Sin embargo, la posibilidad de des-estigmatización para este grupo depende de una versión intelectualmente elaborada, fundada en un diagnóstico y una propuesta re-formativa. 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 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

TRABAJO Y EDUCACIÓN PARA LOS RE-ESCOLARIZADOS: UNA PEDAGOGÍA DE EMOCIONES

Las políticas sociales, incluyendo aquellas que proponen el desarrollo de un espacio formativo y pedagógico, son estrategias institucionalizadas para asegurar la reproducción del régimen social de la acumulación. Vistas de una manera conjunta, se constituyen en una red de contención para un número creciente de población que vive en estado de negación, regulando con ello los posibles conflictos y las aspiraciones sociales. Desde este punto de vista, las políticas exceden lo meramente material, estando comprometidas dentro de los procesos de producción y reproducción y suscitando implicancias en los procesos de conformación de

instituciones es la tarea de promover una oferta educativa que responda efectivamente a los requerimientos de ingreso al mundo laboral. Aquí aparece el rol del mercado como regulador de capacidades. El desafío es que a través de prescripciones pedagógicas se vea incrementado el rendimiento educacional en los jóvenes y se recreen 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 oficio o para incorporar las reglas del mercado laboral formal.

Con cierta heterogeneidad en cuanto a su población destinataria, los 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 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, p. 4).

subjetividades, es decir, en las experiencias, los aprendizajes y las sensibilidades de los sujetos (Cena y Chahbenderian, 2015).

En esta dirección, es necesario observar como la regulación de las mediaciones de las políticas inscritas en determinados contextos sociales avanza sobre los cuerpos y las emociones. Su intervención expresa y construye modos de vida, formas de verse y percibirse que organizan el sentir. En efecto, performan identidades y relaciones estableciendo patrones sociales de acción. En este sentido, estas mediaciones sistemáticas, producidas

principalmente por el Estado, incurren en las sociabilidades, vivencialidades y sensibilidades: es decir, "construyen sociabilidades que son a su vez elaboradoras de sensibilidades: porque para soportar la desigualdad hay que generar un conjunto de políticas de las emociones" (De Sena y Scribano, 2014: 68). Las políticas, en especial las educativas, subsanan los quiebres provocados por la desigualdad y la expulsión. A su vez provocan nominaciones (sujetos asignados por su capital educativo), significaciones (sobre el lugar de la educación en lo social) y justifican relaciones jerárquicas.

Una de las formas de analizarla es a través de la pedagogía que se asume en los contextos de pobreza. En el caso de los circuitos analizados se puede observar una propuesta fundamentada en la concepción paradójica de un sujeto activo (generador de su propio aprendizaje), pero a su vez representado en su déficit educativo fomentado por su estadia en un mundo significativo impropio. Aquí, para avanzar en esta temática, se analizará la percepción de los alumnos asumida en la participación de la pedagogía en lo que respecta a dos tópicos: la aceptación de que existe un tiempo individualizado para la adquisición de aprendizaje; y su significación sobre la utilidad de la educación en el mundo productivo al que eventualmente podrán pertenecer.

Estos jóvenes poseen 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 que inciden en la percepción de sus posibilidades de aprendizaje. Al respecto, tres estudiantes de los circuitos educativos 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:

Acá no es difícil. Hay una modalidad por cartilla y uno se dispone, acelera o frena... 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 trabajamos y no tenemos demasiado tiempo (Christian, 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 cocinar 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... 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... 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 desaprobás 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 en la escuela, eso es que no me gusta (Juan, 17 años, Alumno del CCT y CENS de Urquiza. Entrevista realizada en agosto del 2013).

Se observa en los relatos de los jóvenes una "adecuación corporal" al sistema regulatorio del conocimiento desarrollado en función de los ritmos de aprendizaje preparados para los re-institucionalizados. La mayoría percibe a las propuestas o a las situaciones educativas como "fáciles" y ajustadas a sus capacidades, tiempos y patrones asumidos para el estudio. Así estos, al sentirse "seguros" 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 la propuesta establecida para ajustar su "formación tardía" a fin de actualizar los conocimientos.

En este sentido se observa cómo los sujetos interiorizan los mecanismos regulatorios bajo una temporalidad personal que se tensiona por la pedagogía. Estos entrevistados "disponen" sus hábitos escolares para el régimen flexible de aprendizaje. No obstante, para cumplir, lo hacen de una manera diferencial, acelerando o frenando la acreditación de conocimiento de acuerdo a un tiempo de duración corpóreo según su percepción de su capacidad de aprendizaje 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.

En este caso, estos alumnos no poseen la misma disposición en tiempos para el estudio ni un acostumbamiento para la práctica escolar que 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 pedagógico 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 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. Se observan algunos estudiantes dispuestos a comprometerse con el estudio y con el proceso de significado en función de un esquema de sensibilidad incorporado. Es decir, activando sensaciones y generando en la práctica acciones visibles que den cuenta de ese "sentir" ("ser responsable con la tarea o adelantarse con las cartillas", entre otras). Sin embargo, esta recomendación de la misión de inculcar valores y significados y de producir sensaciones se realiza en conexión con las demandas del trabajo, identificación emocional promovida bajo la

organización de conocimientos que resulten en saberes potencialmente instrumentalizables.

No obstante, la presión pedagógica encuentra a un sujeto que reacciona y que posee motivos, razones y prácticas que lo adecuan o le generan contradicciones. En este aspecto se produce una adhesión con la escolaridad en competencia con referencias asumidas a partir de sus propias sociabilidades y situaciones. Aquí se tensiona el saber instrumentalizado con las re-significaciones de los alumnos, dando como resultado la aprobación e incorporación de la propuesta o el descarte del sentido en función de intereses. Aun así en ambos casos predomina una decisión regulada por la experiencia lejana o cercana con el mundo del trabajo y por la necesidad de "supervivencia". Es decir, aparece una misma racionalidad impuesta, que invita al sujeto a "establecer" adhesiones parciales por conveniencia e incluir los conocimientos adquiridos a sus sensibilidades y actuaciones posibles para el trabajo, generando limitadas fugaces 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.

Cualquiera sea el incentivo propuesto por la educación no carece de significación estructural. Sin embargo, es inevitable que existan diferentes motivaciones para el trabajo. La pedagogía propone acompañar la reflexión de los 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, puede observarse el relato de dos alumnos:

A mí me sirvió las pasantías para conocer el trabajo, porque te das cuenta que sabes y que no sabes. Hay muchos conocimientos que los aprendes cuando vas a trabajar realmente (Rodrigo, 19 años, alumno del CCT y CENS de Villa Hipódromo. Entrevista realizada en septiembre 2013).

Ahora me gustaría empezar como ayudante electricista, porque por más conocimiento que haya conseguido acá, para afianzarse en el trabajo aprendimos que necesitas curtirte en la calle, hacer calle..." (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 con las condiciones de trabajo, que se expresan en este caso a partir de la modificación o negación de los saberes escolares. Esto se logra a partir de las condiciones y los contenidos formativos propuestos, porque desde allí se consigue imponer un espacio de autorreflexión 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 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 la reproducen la precariedad de trabajo.

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 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 las 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, 2007), gracias a un proceso continuo de

des-afección. Así se producen adaptaciones, prácticamente desapercibidas a las condiciones del trabajo que a la vez anestesian los sentidos que hacen desconocer las fuentes de sufrimiento. 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 estudiantes.

El espacio educativo produce a través de sus diversas herramientas pedagógicas una reflexividad sobre la designación social de los saberes. Desde el plano cognitivo emergen conocimientos que se conjugan con impresiones 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. Al respecto sobre las valoraciones personales de las virtudes en cada re-escolarizado se observan algunos comentarios:

El profesor nos enseñó a ser buenos profesionales. Él creía que íbamos a ser buenos profesionales, decía porque el electricista trabaja con la vida de la gente... y si hay un accidente mi reputación está en juego para decir ese chico salió de acá... (Marcos, 25 años, Alumno CCT y CENS Urquiza. Entrevista realizada en marzo 2013).

Para conseguir trabajo debería mejorar el tema de ser puntual. Porque siempre llegó 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 gorra, chau pelo largo... (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 esta, con sus irregularidades y regularidades y con las asimetrías con otros escolarizados.

Estos atributos de prestigio y desprestigio (Goffman, 2000) 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.

La asunción de estas cualidades será un recurso para ser usado en los reglamentos del mundo del trabajo. Se observa en los relatos los jóvenes van per-formando sus habilidades de acuerdo a sus experiencias laborales y educativas. La pedagogía apela entonces a la modificación del cuerpo, los sentidos, la sensibilidad, el movimiento corporal, la percepción sensorial, a través de experiencias que se constituyen en instancias significativas para la formación personal.

CONCLUSIONES-DISCUSSION

La reflexión estuvo orientada a comenzar a desentrañar el acoplamiento entre este sistema de normalización de capacidades para el trabajo y las políticas de regulación de las sensibilidades que se reproducen en instituciones dirigidas que pretenden hacer frente las desigualdades sociales y específicamente las escolares.

De lo expuesto se observó cómo la escolarización está mediada por una política social "performadora" de una identidad que reproduce capacidades e incapacidades diferenciales. Las percepciones de los alumnos no escapan a las taxonomías educativas, lo que va produciendo en los jóvenes la asunción de estrategias accesibles para permanecer en el campo de los incluidos.

Esta respuesta de ellos está dada en la confección de un ajuste tensionado entre la aceptación de los conocimientos mínimos impartidos, de los estadios de aprendizaje socialmente asignados y del saber

Tomemos, por ejemplo, la valorización de las propiedades corporales para el trabajo y la resignificación que se realiza. 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 la imagen corporal compuesta no solo de asuntos materiales, sino especialmente de símbolos visuales. 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. La pedagogía trabaja 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 el trabajo. El sujeto encarna su cuerpo, lo representa y lo vive intensamente, pero bajo el límite y la presión de los condicionamientos laborales, que penetran, buscando incidir en el proceso regulatorio educativo.

instrumental que le corresponde a quienes se encuentran en estas posiciones. De manera que la lógica educativa penetra bajo una cierta adecuación, convalidando procesos de inclusión/exclusión y conformando expectativas y formas de percepción que producen movimientos en la formación y en el trabajo. El resultado es la materialización de un sistema pedagógico con modos sociales de aprendizaje que terminan limitando y acentuando la disponibilidad de las energías de estas poblaciones y reproduciendo capacidades y resignaciones acordes al trabajo precario.

A su vez la persuasión sobre el significado del saber para el trabajo de la pedagogía puede observarse en el mandato de "curtirse en la calle" y de "no tirar los guantes". Los conocimientos se logran en función de la economía política de la moral, es decir, alcanzando el sacrificio. En este sentido la calle es el lugar donde opera la regulación de las sensibilidades, organizando y jerarquizando saberes

que hacen natural las condiciones de reproducción. En la calle se privilegian los conocimientos que fortalecen al cuerpo afectivo y expresivo de los alumnos, es el lugar donde aprenden a curtiarse, a lograr la desafección en tiempos donde la incertidumbre y la lucha diaria contra el desempleo es la condición estructurante. Mientras que los guantes simbolizan las formas de soportabilidad. Queda pendiente para nuevas investigaciones la asunción de estas significaciones en el proceso de trabajo y los límites emocionales que posee el cuerpo curtido de estas poblaciones.

Por último a destacar es la importancia de la mirada

del otro en la formación de la identidad laboral. En el juego de acreditación/desacreditación, el cuerpo material/inmaterial se va depurando y curtiéndose. Así las percepciones y emociones se van conformando a partir de las experiencias fuera y dentro del trabajo, por lo que es necesario ir observando las formas de acoplamientos de estos dos campos. Así, en el entramado de esta regulación, entre las experiencias internas (sensibilidades) y externas (impresiones corporales), se va conformando las sensaciones y la capacidad del manejo íntimo de las emociones para el trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cena, R y Chahbenderian, F. (2015). El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp.123-136.

De Sena, A y Scribano, A. (2014). "Consumo Compensatorio: ¿Una nueva forma de construir sensibilidades desde el Estado?". *RELACES N°15*. Córdoba. pp. 65-82.

Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Santillana, Buenos Aires.

Goffman, E. (2000). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Romagnoli, C y Barrera, 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>.

Scribano A y De Sena, A. (2014). *Prácticas educativas y gestión de las sensibilidades: Aprehendiendo a sentir*. Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, V. 22, N° 2. Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Scribano, A. (2007). "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.

Tiramonti, G. (2010). *Tendencias actuales en las políticas educativas de la región*. En *Propuesta educativa N°34*. Flacso. Argentina..

[1] Existen innumerables programas en el ámbito nacional y provincial de acciones de terminalidad educativa. Además en el marco de la gestión institucional escolar se desarrollan una variedad de proyectos a fines.

[2] Esta reflexión se inscribe en una investigación doctoral presentada en marzo del 2015: "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".

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

[4] 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, 2010)