



EDUCACIÓN, CORPORALIDAD Y NUEVA MORFOLOGÍA DEL TRABAJO: LOS CALLS CENTERS ¿ESCUELAS DE TRABAJO?

Por Pedro Lisdero

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

pedrolisdero@hotmail.com

Diego Quattrini

Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)

dquattrini@mendoza-conicet.gov.ar

Resumen: El objetivo de este artículo es explorar la relación entre educación y trabajo a partir del análisis de un programa educativo que lleva adelante una de las principales empresas de Call Center en la ciudad de Córdoba, Argentina, como parte de su política de “responsabilidad social empresaria”. La dimensión de “lo corporal” emerge desde la perspectiva que se plantea como un eje transversal que permite poner en relación educación y trabajo, con los complejos procesos de re-estructuración social. Del análisis realizado, se observa que a pesar de las transformaciones acaecidas, principalmente como producto de la aplicación de las políticas neo-liberales en la Argentina, la educación aún conserva un papel importante como “configurador de corporalidad”; y al mismo tiempo, encarna un engranaje más de los nuevos mecanismos de explotación. La educación por capacidades, como una de las tendencias sintomática observada, opera dentro y fuera del sistema formal de educación (en la empresa, en la casa, en las “cargas extracurriculares”), configurando la empleabilidad como disposicionalidad reinante en aquellos-que-viven-del-trabajo.

Palabras Claves: Calls Centers, Trabajo, Cuerpos, Educación.

Education, corporeality and new morphology of work. Calls Centers ¿Work schools?

Abstract: This paper aims to explore the relationship between education and work based on the analysis of an educational program that is carried out by one of the leading Calls Centers in the city of Córdoba, Argentina, as part of its policy of “corporate social responsibility”. The dimension of “body” emerges here as a crosscutting issue that allows to link education and work, with the complex processes of social restructuring. From this analysis, it appears that despite the transformations, mainly as a result of the implementation of neoliberal policies in Argentina, education still has an important role in shaping corporeality; and at the same time, expresses a cog in the new exploitation mechanisms. The education by capabilities, as one of the observed symptomatic trends, operates within and outside the formal educational system (at the company, at home, in “extracurricular activities”) setting the employability as reigning inclination in those-who-live-from-job.

Keywords: Calls Centers, Work, Bodies, Education

En todo el mundo las escuelas son empresas organizadas y concebidas de modo que copian el orden establecido... En todas partes la pérdida de credibilidad pedagógica y la oposición a la escuela ofrecen una opción fundamental: ¿Debe ser tratada esta crisis como un problema que puede y debe ser resuelto mediante la introducción de nuevos métodos y planes escolares, y el reajuste de la estructura de poder existente, de modo que se adapte a los planes nuevos? O bien, ¿obligará esta crisis a alguna sociedad a encarar las contradicciones inherentes a la política y la economía de cualquier sociedad que se emita a sí misma a través del proceso industrial? (Ivan Illich – El mundo sin escuela - 1977)

I- Introducción

Ya en la segunda mitad del siglo pasado los escritos polémicos de Iván Illich habían advertido acerca de la colonización de la economía (y la teoría del desarrollismo) sobre la institución escolar y el proceso pedagógico. La escuela, como lugar de distinción social y preparación para el mundo laboral, abría camino a nuevos mandatos acerca del aprendizaje y a cambios en la reproducción de los saberes. “*Ahora nos preocupa desarrollar la sensibilidad humana, de modo que llevamos al aula métodos de psicoterapia de grupo*” reprochaba Illich (1977) en los años setenta. A casi 40 años de sus escritos, y pensando la expresión actual del sistema capitalista en los países neocoloniales, puede resultar de importancia proponer un análisis acerca los nuevos ropajes de la relación acumulación (mercado)- trabajo- educación.

En este sentido, es necesario reconocer desde el comienzo que problematizar la relación entre educación y las nuevas morfologías del trabajo, genera una gran amplitud de interrogantes, los cuales pueden ser abordados desde múltiples dimensiones. Para lograr circunscribir el análisis, el objetivo de este artículo será abordar un caso puntual: la propuesta educativa de una empresa del sector *call center*¹, implementada en tanto programa de “Responsabilidad Social Empresaria (RSE)”².

A pesar de que la escuela haya perdido su papel monopolizante en la formación del saber obrero luego de las transformaciones que asistieron a los países latinoamericanos durante las últimas décadas, se planteará como hipótesis que la institución educativa aún conserva un rol importante en la regulación de las relaciones sociales en general, y en particular, en la configuración de las disposicionalidades de los sujetos vinculadas a una determinada “política corporal”³. Esta relación entre cuerpo y educación ha sido observada por diversos

¹ Centros de atención y llamados que gestionan servicios de venta y *customers* para empresas, a través de la utilización de un repertorio de herramientas tecnológicas e informáticas.

² Si bien este concepto ha sido definido de diversas maneras, la red Forum Empresa “entiende la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) como una nueva forma de hacer negocios, en la que la empresa gestiona sus operaciones en forma sostenible en lo económico, social y ambiental, reconociendo los intereses de distintos públicos con los que se relaciona, como los accionistas, los empleados, la comunidad, los proveedores, los clientes, considerando el medio ambiente y el desarrollo sostenible de las generaciones futuras.” (Forum EMPRESA. Foro de la Empresa y la Responsabilidad Social en las Américas) Por su parte Giniger (2011) afirma que la RSE es una matriz basada en la Doctrina Social de la Iglesia elaborada por el Papa Juan Pablo II, y utilizada como una especie de cara extra productiva del Sistema Corporativo. La Responsabilidad Social Empresaria (RSE) es una herramienta empresarial que pretende construir una imagen democrática de la empresa y configura una tendencia de época (Giniger, 2011:127).

³ “Política corporal” hace referencia a “(...) las estrategias que una sociedad acepta para dar respuesta a la disponibilidad social de los individuos.” (Scribano, 2005b: 109)

autores como un nodo sensible a los procesos de cambio social. Al respecto, señalando la función histórica de las escuelas y el sistema educativo en la sociedad moderna, Carranza observa:

El éxito de tal emprendimiento [construir otros comportamientos, otros hábitos] significa nada menos que la constatación del papel regulador de la escuela y a través de ella del Estado, sobre los comportamientos grupales e individuales, de manera que por la "inculcación" de los nuevos valores el sujeto inscribe "en su cuerpo" lo que le impone el Estado. (Carranza, 2003: 87)

Dicha función reguladora adquiere particulares características en Argentina a partir del impacto de las políticas públicas impulsadas por el Estado en el periodo de industrialización y en el marco de un pacto social entre el capital y el trabajo. En esta formación social —y a pesar de una incompleta absorción de la fuerza de trabajo por parte de los sectores modernos— el trabajo detentó cierta centralidad asociándose a una condición social estable, a través de su vinculación a derechos y garantías inexistentes hasta entonces. En este contexto y junto al proceso de crecimiento económico, la expansión de la matrícula en todos los niveles alcanzó a amplios sectores de la población (Filmus et al, 2001:34). A pesar de que esta expansión tuvo ciertas limitaciones, y que no es posible dejar de señalar que estos procesos de movilidad y de cobertura educativa marginaron a grandes grupos de la población, la permanencia de varios sectores en el sistema educativo contribuyó a la consolidación de cierta matriz societal inclusiva. Esta consolidación se asocia no sólo a la universalización del ideal de progreso y ascenso social vinculado al estudio y el conocimiento, sino además a la capacidad de "la escuela" de formatear las disposicionalidades corporales necesarias para garantizar ciertas relaciones entre "la producción de lo social y lo social de la producción".

Matizando el alcance y las particularidades que adquirió el régimen de protección social en los distintos países latinoamericanos es posible afirmar que dicho escenario se ve drásticamente trastocado a partir de la década de los noventa. En efecto, las políticas neoliberales comenzaron a aplicarse tempranamente en los años setenta, adquirieron características particulares en cada región, y se profundizaron ampliamente al promediar la última década del siglo. Entre las consecuencias de este proceso existe un cierto consenso difundido en los estudios que indican una serie de cambios significativos en las formas y los sentidos de trabajar y estudiar, y en las transformaciones ligadas a un contexto de "metamorfosis o mutación social"⁴. Estos cambios no sólo están relacionados a las políticas de flexibilización, privatización y desregulación de lo social, sino a una preocupación más específica y cada vez más latente en el escenario político: la necesidad de fortalecer y establecer vínculos entre la educación formal y las necesidades del sector productivo empresarial.

Es aquí donde cobra relevancia la propuesta de este ensayo. Aquí interesa puntualmente explorar un Programa de Formación surgido de la articulación entre el sistema educativo formal y una empresa del sector *Call Center*, como una vía relevante para dar cuenta del cambio en la valorización de los cuerpos, en los estándares que se ponen en juego en los procesos de producción-educación y los modos de disciplinamiento que acompañan las transformaciones en el mundo del trabajo y de la educación. El análisis propuesto entre "cierta forma de educar" (teniendo en cuenta las relaciones más o menos explícitas entre dicho programa empresarial y el sistema educativo en general) y "cierta forma de trabajar" (entendiendo a la actividad de *Call Center* como la expresión del trabajo que condensa una serie de transformaciones que dan forma a los "nuevos escenarios laborales") brindará pautas para comenzar a explorar los complejos procesos de estructuración y cambio social en juego en nuestras sociedades. De esta manera, los-cuerpos-educandos devuelven interrogantes respecto de los cambios operados en el capitalismo: ¿Qué relación guarda la corporalidad con las políticas educativas? ¿Qué cambios o transformaciones en el sistema educativo han acompañado lo que

⁴ Desde nuestra perspectiva, las observaciones de Antunes al respecto revisten cierta claridad: ¿estamos o no frente a un sistema cuya máxima es la creación de mercancías? (Antunes, 2005), o en otras palabras, "La pregunta latente es si varían las condiciones fundamentales acerca del capitalismo (...) si se podrá (...) mantener la definición tradicional del sistema capitalista." (Antunes et al, 2005:13).

algunos autores señalan como una mutación o metamorfosis del mundo del trabajo? ¿En qué sentido dicha relación señala pistas para caracterizar los bordes —las transformaciones— de las relaciones sociales capitalistas neocoloniales?

Para cumplimentar los objetivos propuestos se seguirá la siguiente estrategia argumentativa: en primer lugar se introducirá brevemente el contexto de aplicación de las políticas neoliberales en la Argentina y su particular implicancia en el sistema educativo. Posteriormente se trazará algunas mediaciones teóricas que permitan poner en relación educación, trabajo y cuerpo, como dimensiones relevantes para comprender el contexto de reestructuración social caracterizado por el sistema neocolonial. Por último, se describirá el sector de los *Calls Centers* y el programa “Aprendamos Juntos” que lleva adelante una de las principales empresas cordobesas (Apex) en la Argentina, para poder avanzar finalmente en algunas líneas de análisis posibles.

II- América Latina y Neoliberalismo: transformaciones en el sistema educativo

Diversos autores coinciden en afirmar que a partir de la década del setenta se asiste a un contexto global de reestructuración social. Desde diversas perspectivas se ha remitido a la idea de metamorfosis o mutación para caracterizar dicho escenario como un proceso de cambio donde se mantienen las estructuras que dan sentido —y definen— al sistema social (Castel, 1996); o como la variabilidad propia del régimen social de acumulación definido como matriz de configuración cambiante (Collado, 2005; Num, 2003).

A pesar de su alcance global, estas transformaciones encuentran expresiones cuyas especializaciones redefinen las territorialidades y dan sentido a dicha globalidad (Harvey, 1998). En esta dirección, diversos autores coinciden en señalar que para los países latinoamericanos muchos de estos cambios son en gran parte consecuencia de las expansiones de las políticas neoliberales que se aplican a partir de la década del setenta, como condición de los procesos de inserción-adaptación a las exigencias internacionales de acumulación del capital, y que adquieren particular énfasis y profundización en la década del noventa.

En este sentido, si bien pueden observarse particularidades en cada proceso, es posible indicar que el paquete de Políticas Estructurales de Ajuste (PEA) que llevaron adelante diversos gobiernos de la región constituía “herramientas” más o menos estandarizadas (materializadas en las recomendaciones del “Consenso de Washington”). Las nuevas políticas de liberalización económica provocaron, a grandes rasgos, la internalización de los mercados y el predominio de las empresas transnacionales, lo que desató el desarrollo de nuevos parámetros de competitividad. El capital transnacional impulsó un ritmo de renovación tecnológica y nuevos métodos de producción que arruinó y absorbió a las empresas menores y monopolizó los segmentos más rentables. De esta manera, propició un proceso extendido de concentración, extranjerización, privatización y cambios en las formas de contratación e intensificación del uso de la fuerza de trabajo (Gandarilla Salgado, 2003:47). Se modificaron así las oportunidades de empleo, las condiciones de contratación, las calificaciones requeridas y el nivel y la modalidad de los sistemas de remuneraciones, entre otras.

Para el caso argentino puntualmente, Scribano (1999) identifica algunas características y consecuencias de estas Políticas Estructurales de Ajuste, aplicadas principalmente a partir de los Gobiernos de Menem, De La Rúa y Duhalde, de la siguiente manera:

a) la disminución del gasto público y su impacto en las políticas sociales; b) aplicación de la ley de convertibilidad y el congelamiento de los salarios; c) privatización de empresas públicas; d) aumento de la presión tributaria y diseño de una política fiscal regresiva; e) transferencia del gasto social a las provincias. Entre las consecuencias más importantes (...) puede mencionarse: 1) aumento cuantitativo y transformación cualitativa de las formas de pobreza; 2) aumento de la desocupación y subocupación; 3) desmantelamiento sistemático de las políticas sociales universalistas; 4) cierre de fábricas y comercios medianos y pequeños; 5) concentración del poder económico y destrucción de las economías regionales. (1999: 50)

En este contexto, el sistema educativo no fue ajeno a dichas transformaciones. En efecto, la sanción de la Ley Federal de Educación y su progresiva aplicación marcó un hito en la política educativa. Carranza (2003) sintetiza los cambios introducidos por esta política pública nacional a partir de tres ejes: cambios organizacionales, curriculares y de estrategias políticas

Con respecto al primero, los argumentos neoliberales embistieron contra la concepción de un “gran sistema escolar” por considerarlo “centralista” y “burocrático” y lo acusaron de ser ineficiente, a la vez que criticaron su falta de calidad y estructuras de gastos costosas. La educación pública sufrió de esta manera el ataque de “estrategias desacreditadoras neoliberales”⁵, por la que se justificó una serie de medidas que reformularon 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), modos de gestión institucional y en la implementación de nuevas propuestas curriculares. El resultado fue un claro debilitamiento institucional de la mayoría de los segmentos educativos públicos (Puiggrós, 1996)

Luego la educación comenzó a incorporar en su proceso pedagógico cotidiano reglas propias del mundo corporativo empresarial. La política pública promovió dentro del campo educativo el uso de algunos términos tales como eficiencia, productividad y calidad⁶ (Gentili, 1994). Paralelamente se liberalizó el mercado escolar mediante un esquema de subsidios del estado hacia las escuelas privadas, aumentando su número y fragmentando tanto los procesos de selección de los alumnos como los de evaluación y acreditación de conocimientos (Tiramonti, 2008). El resultado fue una “mercantilización educativa” y una polarización entre escuelas privadas con “formación de distinción” y escuelas públicas instaladas en la precariedad financiera, pedagógica y cognitiva.

Como resultado de este proceso aparecen nuevas formas de compensar lo social desde la educación. Ahora, en varias escuelas públicas, los docentes se enfrentan a demandas sociales más de orden asistencial que pedagógicas como producto de la precariedad en la que vive la mayoría de la población que concurre a circuitos educativos públicos. Estas escuelas se han convertido en comedores escolares y sitios de atención sanitaria y alimentación básica (López y Flores, 2006), quedando truncada así la idea de una educación básica gratuita y generadora de igualdad de oportunidades para todos.

La desintegración del lazo social como consecuencia del proyecto económico y político que acompañaron la Reforma (Ley Federal de Educación), condujo entonces a la producción de un sistema educativo “fragmentado” (Abratte, 2008). Si bien un análisis pormenorizado de las consecuencias y sentidos de estas transforma-

⁵ Para el neoliberalismo, retomando algunos postulados de la teoría del Capital Humano, la educación es un valor que produce capitales y hay que entenderla, por lo tanto, como una inversión que ha de ser rentable. Desde esta mirada el objetivo es ofrecer un servicio educativo al menor costo posible (reducir gastos en infraestructuras y recursos educativos, aumentar los alumnos por aula), y mejorar el desarrollo de habilidades y conocimientos a fin de que estas puedan llegar a ser conceptualizadas como un gasto de inversión para la obtención de ingresos futuros y repercutan luego en el desarrollo de las actividades económicas (Capocasale Bruno, 2000). En esta dirección se acusó a la escuela pública de no generar “habilidades productivas”, de seguir métodos inadecuados y de no impulsar la creatividad de sus alumnos, de poseer altas tasas de fracaso escolar, de contener cierta ineficacia en la gestión educativa institucional que afectaban negativamente sobre la calidad de la educación, etc.

⁶ El uso de términos como “calidad” es un síntoma de la colonización de las reglas del campo corporativo–empresarial en el mundo educativo. El concepto pretende optimizar continuamente los resultados del “proceso productivo educativo” como lo hacen los “círculos de control de calidad”. La calidad educativa es evaluada, medida y cuantificada según los criterios del mundo de los negocios. Es común ahora la implementación de políticas que buscan comparar “calidades” educativas entre los alumnos y las distintas escuelas, resaltando la excelencia de algunos en detrimento de otros (Puiggrós, 1996).

ciones revisten de una complejidad que excede el presente trabajo⁷, interesa destacar un elemento que — desde la perspectiva que aquí se propone— constituye un punto interesante de partida: la progresiva consagración de la “lógica del mercado” vinculado a lo educativo:

El agotamiento y posterior abandono del modelo de acumulación keynesiano que deposita en el Estado Nacional y en su acción política la función de arbitrar en la distribución de los recursos y orientar el proceso económico, y su reemplazo por un modelo en el que prima la lógica del mercado (Carranza, 2003: 95-96)

Es precisamente en este punto que cobran relevancia los interrogantes que se proponen en este ensayo, y que acorde lo discutido hasta aquí, pueden reformularse de la siguiente manera: ¿Qué significa la “lógica del mercado” vinculada a la educación en este contexto de metamorfosis? Si la “fuerza de trabajo” como insumo del proceso de producción es drásticamente afectada por lo que hemos denominado contexto de metamorfosis, hasta el punto de configurar una nueva morfología del trabajo, ¿en qué sentido la educación muestra continuidades o rupturas respecto de su rol moderno de acompañar los procesos de cambios estructurales?

III- Transformaciones en el mundo del trabajo: ¿nuevas lógicas de metabolización de las energías corporales?

Para avanzar en el señalamiento de algunas mediaciones concretas observadas a partir del análisis del programa empresarial vinculado al proyecto educativo que se mencionó anteriormente, es preciso introducir algunas nociones y supuestos teóricos que habiliten a las lecturas que se propondrán, delimitando las dimensiones que resultan interesantes en la relación educación-trabajo.

Retomando algunas cuestiones introducidas hasta aquí —lejos de la idea de la “aldea global” donde la expansión territorial de los mercados diluye las asimetrías sociales, políticas y económicas— podemos afirmar que el control despótico de la producción en el contexto de mutación supone el dominio del espacio como una herramienta importante. Si avanzamos sobre las principales características que adopta el proceso de expansión imperial en los países coloniales, éste puede ser caracterizado (según Scribano) como: a) un aparato extractivo de aire, agua, tierra y energía; b) la producción y manejo de dispositivos de regulación de las sensaciones y mecanismos de soportabilidad social, y c) una máquina militar represiva (2007a).

La relación entre trabajo y educación en este contexto problematiza tanto la primera como la segunda característica mencionada, esto es: en qué sentido la educación contribuye (o no) a consolidar los mecanismos de extracción de energías corporales (las energías productivas puestas en movimiento en la producción), y qué relación guardan estos “mecanismos de extracción” con los dispositivos de regulación de las sensaciones y los mecanismos de soportabilidad social⁸.

⁷ Carranza (2003) observa respecto de la multiplicidad de orientaciones que confluyen en los sentidos que se juegan en la Reforma, que debe tenerse en cuenta no sólo las diversas orientaciones incluidas en la planificación de políticas públicas, sino además las “inercias” propias de la aplicación de dichas políticas en el sistema educativo.

⁸ Los “mecanismos de soportabilidad social” (Scribano, 2007a) constituyen una suerte de habitus en el sentido bourdieusiano —estructura, estructurada, estructurante de prácticas— encargadas de evitar los conflictos sociales. Dicho en términos del interaccionismo simbólico, los actores buscan mantener sin problematizar sus mundos de la vida, pues de ese modo hay certezas, previsiones y un campo de prácticas que no se discute. Son muchas las prácticas cotidianas, incorporadas a lo largo de la socialización, pero algunas particularmente se encargan de hacer soportable la vida vivida, a partir de la naturalización, neutralización, oclusión, desplazamiento o inversión de las situaciones conflictivas. Estos mecanismos se articulan con los “dispositivos de regulación de las sensaciones” (Scribano, 2007a), que constituyen modos de percibir y percibirse en los juegos de relaciones intersubjetivas en los que los sujetos se hallan inmersos. Las

Complejizando aún más estas relaciones, es preciso aclarar los siguientes supuestos: 1) en las sociedades capitalistas, la relación entre cuerpo, energía productiva y procesos de dominación encuentran en el proceso de producción y valorización del capital ciertas relaciones particulares; 2) La tensión existente entre energía corporal y energía social pone de relieve que el sustrato último de la producción es un cuerpo biológico; y 3) La disponibilidad de dicho cuerpo reflejado en las energías sociales, que configura un complejo mapeo de geometrías corporales abre interrogantes sobre los procesos expropiatorios inscriptos geocultural y políticamente en determinados procesos de dominación.

1. Siguiendo el razonamiento de Erik Olin Wright (1983) podríamos caracterizar el proceso de acumulación originaria de la siguiente manera: en primer lugar es necesario distinguir en todas las sociedades a los “productores directos” de los “no productores”; y a su vez, al trabajo que realizan los productores directos en trabajo necesario y el plustrabajo. El primero de estos remite al gasto de energía (actividad humana) requerido para la subsistencia de los trabajadores, mientras que el segundo hace referencia a la actividad humana generadora de excedente con respecto a las exigencias de la simple reproducción de los trabajadores.

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. Aquí reside una de las observaciones más importantes: el proceso social necesario para la creación de un bien o servicio se constituye por otra parte en el proceso de valorización del capital, es decir, en la reproducción de las relaciones sociales capitalistas⁹.

En este sentido la dominación, al igual que la subordinación del trabajo hacia el capital (Antunes: 2005, 19) como condición histórica que marca las relaciones sociales en las sociedades capitalistas y garantiza la extracción del plustrabajo, se basa en la emergencia histórica del trabajo-como-mercancía (o la capacidad productiva humana vendida en el mercado de trabajo). El acto original expropiatorio del capitalismo se da en el intercambio de un productor directo que vende su mercancía —fuerza de trabajo— a un comprador. En el mercado, éste parece ser un intercambio de equivalentes, sin embargo cuando esta mercancía es utilizada como factor de la producción —como trabajo real— el resultado en términos de valor es mayor que el valor pagado por su reproducción; siendo este hecho constitutivo de la lógica de reproducción/expansión del sistema.

Esta esquematización ajustada da cuenta de que en las formaciones capitalistas, trabajo y expropiación de energías corporales (las energías productivas puestas en movimiento en la producción) se hallan íntimamente relacionadas en la producción de plusvalor; y por lo tanto, a los mecanismos de dominación y expansión de las relaciones sociales. Además, esta “primera” expropiación (supuesta en el modelo de acumulación originaria), supone una relación determinada entre el cuerpo que produce riqueza y los procesos de subjetivación del mismo.

2. La segunda observación —que guarda relación con la anterior— surge de la tensión que emerge en las sociedades capitalistas entre la “energía corporal” y la “energía social”. La primera, “(...) es el resultado

percepciones —definidas como esquemas de clasificación, apreciación y anticipación de los cuerpos ubicados en un espacio-tiempo sociales determinados— conforman divisiones del mundo, visiones que diferencian muchas veces a partir de opuestos, el mundo circundante, pero además permiten anticipar las prácticas, en virtud de que todo agente traza una biografía.

⁹ “(...) la reproducción de las relaciones sociales capitalistas a través de la conversión del plus-valor en nuevos capital constante o variable” (Olin Wright, 1983: 107).

del intercambio de los sistemas fisiológicos y procesos biológicos asociados a la perdurabilidad del cuerpo individuo” (Scribano, 2007b:99), en tanto que la segunda,

(...) se basa en la energía corporal y refiere a los procesos de distribución de la misma como sustrato de las condiciones de movimiento y acción. La potencia para planear, ejecutar y resolver las consecuencias de la acción de los agentes constituye la energía social que éstos tienen. En esta dirección, dicha potencia puede ser vista como la fuerza de autonomía y desplazamiento que los individuos utilizan en tanto agentes para producir y reproducir las condiciones materiales de existencia. (Scribano, 2007b: 99).

Así como la digestión precisa de un estómago, la disponibilidad de energías para expropiar y ser puestas a disposición del aparato productivo de plusvalor (y reactivar así el mecanismo de expansión y dominación) necesita de cuerpos fisiológicos. A pesar de las diversas tendencias teóricas que licuan el cuerpo, particularmente en relación al avance e implicancia de las nuevas tecnologías, la energía productiva y su potencia de expropiación se basan en la existencia de un cuerpo biológico.

3. Tal como se viene observando, la dominación capitalista anclada en este proceso original de extracción de energías corporales en el proceso de valorización y reproducción de las relaciones sociales implica a su vez la realización en los cuerpos de ciertas marcas que hacen referencia a la disponibilidad de energía social de los mismos. Estas marcas constituyen no solamente un indicador de la diferenciación en los procesos de dominación, sino que implican también “marcas en el cuerpo”, y por ende, en los procesos de subjetivación. En este sentido, la geometría corporal se inscribe en una geocultura y en una geopolítica de la dominación; lo cual habilita a pensar que este sistema de dominación no aparece en los cuerpos en todos los tiempos y espacios de la misma manera:

Las sociedades industriales desarrollan toda una serie de dispositivos destinados a modelar los cuerpos y las subjetividades de sus ciudadanos (...) Los dispositivos de biopoder de la sociedad industrial apuntaban a la construcción de cuerpos dóciles (...) destinados a alimentar los engranajes de la producción fabril (Sibila, 2005:30)

Así como la modernidad consagró la posibilidad de encuentro entre estado, sociedad y subjetividad a través de la escuela, donde ésta cumplía principalmente un rol legitimador a través de su contribución en la construcción de la identidad social colectiva (ciudadanía); el Estado, en tanto garante del bienestar, contribuyó a la expansión de la educación vinculada a la idea de movilidad (social e individual). La puesta en marcha de este régimen de protección significó, como ya se ha señalado, no sólo la incorporación de muchos sectores que hasta ese momento estaban excluidos, sino que además implicó la asociación de una serie de prerrogativas vinculadas a la condición de trabajador. La incorporación de grandes masas de la población a los servicios de educación, salud, sistemas de vivienda, previsión social, etc., contribuyó a materializar el ideal “universal” de la política pública al tiempo que se configuró una corporalidad determinada emparentada a cierto sistema productivo. La constitución hegemónica de los cuerpos-que-trabajan tuvo sin duda en la política educativa un episodio (no menor) en el control y disciplinamiento, por lo que no puede plantearse sino con igual carácter de universalidad.

Sin embargo, bajo el “desmoronamiento” de muchas de las prerrogativas que “resguardaban de los principales riesgos sociales” a la mayor parte de la población, es preciso analizar los alcances y significaciones de las transformaciones que tuvieron lugar en las formas que “son educados” los sujetos-que-trabajan. Cobra relevancia entonces la posibilidad de indagar una política empresarial planteada como programa de formación dentro del sistema formal, en tanto caso paradigmático de las “transformaciones en el mundo de la educación”. La singularidad de dicho evento, y su potencialidad para el análisis que aquí se propone, no reside en la novedad (en la asociación de sectores privados y públicos en la diagramación y ejecución de emprendimientos educacionales), ni en la posibilidad de analizar el marco jurídico legal que regula—abren posibilidades— estas prácticas; sino que aquí interesa puntualmente

explorar cuál es el papel de la educación en la “formación de los cuerpos” que exige un contexto de trabajo en esta “metamorfosis”.

IV- *Calls Centers*: ¿Escuelas de trabajo?

IV.1- “Aprendamos Juntos” con Apex: contexto y descripción de una política de Responsabilidad Social Empresaria

Para contextualizar la imagen de los *Calls Centers* como un sector paradigmático de las “nuevas morfologías” que adquiere el mundo del trabajo, se debe comprender que la expansión de la actividad a nivel mundial guarda relación, en principio, con la extensión de los procesos de *outsourcing* que ponen principalmente en marcha empresas transnacionales a partir de la década del 70, con el fin de externalizar procesos para mejorar costos de producción.

Las estimaciones sobre las dimensiones de esta industria a escala internacional son variables. Se calcula que ocupa 2.86 millones de personas en Estados Unidos, y 750 mil personas en Europa, (Micheli, 2007). Latinoamérica —sólo por mencionar algunos países— cuenta con 675 mil trabajadores brasileños (Oliveira, 2009), y 452 mil Mexicanos (Micheli, 2007) .

En Argentina, por su parte, se sostiene de una industria que crece exponencialmente a partir de la devaluación de la moneda (2001) y su correspondiente impacto en la disminución de los costos laborales a nivel internacional. Junto a ello, la difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación, la mundialización de los mercados, la desregulación de las condiciones de trabajo, constituyen tendencias que contribuyeron —entre otras— para que esta región sea el destino de los procesos de deslocalización de empleos en el sector servicios de los países centrales (Del Bono y Bulloni, 2008). En este sentido, en tanto expresión de las múltiples “tendencias” que caracterizan a las “nuevas morfologías del trabajo”, los *Calls Centers* se constituyen como emergentes paradigmáticos de la reconfiguración progresiva de los contextos laborales.

Aunque no se cuentan con datos precisos, se calcula que el sector ocupa alrededor de 60 mil trabajadores, de los cuales el 30% se encuentran distribuidos en 18 empresas emplazadas en la ciudad de Córdoba. Esta ciudad, junto a Buenos Aires y Mendoza, se constituye como una de las principales urbes receptoras de las empresas del rubro. Entre las razones esgrimidas suelen mencionarse la amplia disponibilidad de jóvenes¹⁰ profesionales o estudiantes de niveles superiores, y las promociones impositivas otorgadas por los gobiernos provinciales para la radicación¹¹ de dicho sector.

Una de las principales empresas del rubro que opera en la ciudad de Córdoba es Apex. Esta compañía empieza a trabajar en Argentina hacia 2002, inaugurando su sede en Córdoba al año siguiente. En 2006 es comprada por la multinacional "Sykes Enterprises Inc." con presencia en 18 países; volviendo a ser adquirida por sus fundadores en el año 2010. Para el año 2008, funcionarios de la firma preveían un ingreso global de

¹⁰ En el segundo semestre de 2005 había 18.414 menores de 25 años con empleo formal en el sector privado en el Gran Córdoba, de los cuales el 40% (correspondiente casi a siete mil personas) se encontraban ocupados en esta actividad. (“Los *contact centers* reivindican su rol en el primer empleo” La Voz del Interior, 1 de mayo de 2006).

¹¹ En cuanto a los beneficios fiscales, la Ley (Nacional) de Promoción de la Industria del Software (N° 25922) otorga estabilidad fiscal al sector (hasta 2014), reducciones del 70% de las cargas patronales y del 60% en el Impuesto a las Ganancias. Particularmente en lo que refiere a la provincia, a través del decreto 683 (2002), y después con la sanción legislativa de la ley 9232 del 2005, el fisco provincial estableció que dichas empresas cuentan con la exención total de pago de los impuestos sobre los Ingresos Brutos, Sellos e Inmobiliarios.

800 millones de dólares estadounidenses, generando solamente en Argentina 50 millones (InfoNegocios 26-11-2008). La mitad de estos ingresos provienen de la exportación de servicios. Aunque no se cuenta con datos precisos y actualizados, se habla de que para 2008 la empresa contaba con 4500 empleados, 3200 de los cuales se concentraban en Córdoba (los otros centros de atención se encuentran en Buenos Aires y Rosario) (InfoNegocios 13-06-2010). En cuanto a sus productos, en Argentina se concentra principalmente los servicios de “customer care” (llamadas entrantes solamente; no hacen gestiones de venta saliente). Otro dato no menos es la alta rotación del personal: por mes, Apex rota 3,5% de su plantilla, o sea, un 40% anual (InfoNegocios 26-11-2008).

La empresa cuenta además con un Programa de Responsabilidad Social Empresaria, el cual definen como:

el compromiso integral de la empresa por el cual trabajamos para favorecer el *desarrollo, bienestar y calidad de vida de los miembros de nuestra comunidad*, como así también de quienes formamos parte de esta organización. De esta manera, trabajamos ligados a valores éticos desde la legitimidad y el respeto por la dignidad humana, su comunidad y el medioambiente. (Sitio Web de Apex. Cursivas agregadas por los autores)

la misión de la RSE en APEX, a Sykes company es fomentar el desarrollo del *espíritu solidario* de todos los miembros de la organización, a través de *la educación en valores y cultura del trabajo* y sumar esfuerzos que contribuyan a generar igualdad de oportunidades para todos los miembros de nuestra comunidad. (Sitio Web de Apex. Cursivas agregadas por los autores)

En el marco de dicho programa realiza una serie de acciones, entre las cuales se encuentra “Aprendamos Juntos”:

Este programa consiste en la formación de alumnos de escuelas urbano marginales en distintas áreas de conocimiento como los *son inglés y computación*. Las instituciones con las que se trabaja, poseen como característica general, un *alto grado de deserción o falta de adaptación de los alumnos*, al momento de continuar sus estudios secundarios, por lo que *el objetivo principal de este proyecto es la inserción social de los alumnos*.

Para llevar adelante “APRENDAMOS JUNTOS”, se realiza una convocatoria a voluntarios que son en gran parte miembros del *personal de nuestra compañía*, no sólo para el dictado de clases sino, también para tareas de soporte como: administración de proyecto, pedagógico o de comunicación en las distintas escuelas, dependiendo de la formación académica de cada participante. (Sitio Web de Apex. Cursivas agregadas por los autores)

Según sus propios registros, las actividades realizadas en el marco de este programa han sido las que constan en el cuadro de la página siguiente.

Cuadro 1

2010	Dictado de clases de inglés y computación. Beneficiarios Inglés: 540 niños. Beneficiarios Computación: 105 niños.
2009	Inglés: 93 voluntarios, 630 alumnos beneficiarios. Computación: 11 voluntarios, 630 alumnos beneficiarios. Radio: 6 voluntarios, 90 alumnos beneficiarios.
2008	Cantidad de Voluntarios: 60 profesores de inglés y computación. Cantidad de beneficiarios: 660 alumnos.
2007	Total de Beneficiarios: 410 alumnos. Total de Voluntarios involucrados: 60 personas.
2006	Cantidad de voluntarios: 51. Cantidad de beneficiados: 200 Alumnos capacitados.
2005	Cantidad de beneficiados: 105 Alumnos capacitados. Cantidad de voluntarios: 26.

Fuente: Sitio WEB de Apex. Elaboración Propia

IV.2-Algunas claves de lectura: Solidaridad, empleabilidad, disposicionalidad

Martínez Boom (2004) caracteriza los cambios en el campo de la educación latinoamericana a partir de transformaciones que derivaron en un “giro estratégico”, es decir, en la mutación de un paradigma educativo basado en una concepción de escuela “expansiva” hacia otra escuela “competitiva”. Esta nueva matriz de aprendizaje se relaciona con la promoción de capacidades, habilidades y actitudes pensadas en función del mercado laboral¹². Uno de los puntos de innovación en esta concepción es la incorporación —como un componente

¹² Esta nueva racionalidad educativa logró instalarse después de los ochenta, apoyados por diversos organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y basadas principalmente en las teorías del “Capital Humano” y de las “Necesidades Básicas de Aprendizaje”. La teoría del capital humano proviene de la Escuela de Chicago y fue trabajada por Gary Becker. Para esta perspectiva, la educación se presenta como un recurso o un capital, en tanto es concebida como productora de capacidad de trabajo, siendo el sistema educativo el generador de capacidad de producción. La educación es considerada como un medio para adquirir habilidades y conocimientos útiles para el desarrollo de una determinada actividad económica, y representada como un gasto de inversión para la obtención de ingresos futuros. La base de esta matriz hegemónica, es complementada por

curricular dentro de la planificación escolar— de la formación actitudinal¹³. Esta se concibe como parte del conjunto de habilidades y destrezas llamadas competencias.

La trasmisión de valores en el aula no es una cuestión novedosa en el proceso pedagógico. Anteriormente el docente imponía a través de su propia imagen hábitos socialmente aceptables (como por ejemplo “la laboriosidad”). Lo que marca la diferencia ahora es el pasaje a una modalidad donde la promoción de valores se realiza a través de una puesta en juego explícita y planificada, con técnicas y estrategias de aprendizaje específicas, tanto dentro del aula como fuera de ella, a través de actividades extracurriculares (Dussel, Brito, Nuñez, 2007:97).

En este sentido, a pesar que el programa descrito es marginal en cuanto a la cantidad de trabajadores de la empresa que participan (307 trabajadores en 6 años), la capacidad de “ser solidario” requerida como una actitud o disposicionalidad del trabajador de *Call Center* puede ser leída como un rasgo representativo más allá de esta experiencia en particular. En este marco cobra sentido el siguiente interrogante: ¿Qué implicancias tiene la valoración de esta “cualidad” en los escenarios emergentes de las nuevas morfologías del trabajo? ¿Qué sucede con la configuración y distribución de las energías corporales a partir del desarrollo de estas prácticas?

Una primera lectura guarda relación con la pérdida de uno de los pilares fundamentales del compromiso social estatal logrado a partir del antiguo pacto capital-trabajo: la universalidad. Eso es así en tanto el programa *Aprendamos Juntos* no puede ser pensado sino como un política focalizada, con destinatarios definidos desde “la carencia”, desplazando la idea de derecho social asociada a la Educación Pública Universal. Más aún, desde cierta perspectiva, estas acciones solidarias legitiman el retiro del Estado en el abordaje de la “cuestión social”, suturando parcialmente las grietas que surgen como efecto de este cambio en la naturaleza de la política pública. En este sentido, estas prácticas “solidarias” contribuyen a borrar los rastros de la responsabilidad estatal en garantizar los derechos sociales (Boito, 2005), y el “espíritu de solidaridad” promovido se vuelve una tecnología que opera sobre la subjetividad en una dirección particularmente definida: la consagración de las consecuencias de la pérdida de universalidad de derechos y la promoción de un enfoque de autoresponsabilidad.

Estas prácticas aparecen como un instrumento pedagógico de mediación promovidas en función de establecer un vehículo de bajada de sentidos de la “Doctrina Corporativa Empresarial”¹⁴ hacia el conjunto de la sociedad (Giniger, 2011:133). Estas herramientas se manifiestan, además, con el objetivo de contribuir al consenso de la doctrina empresarial por fuera de los ámbitos estrictamente productivos, es decir, en el terreno donde se configuran las políticas y mecanismos de reproducción de las relaciones sociales y corporales. El

elementos que provienen de la denominada teoría de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, promulgada a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, 1990. Desde aquí se propuso un recorte en la forma de adquisición de los aprendizajes, ponderando ahora sólo los “significativos o relevantes”. Según la Conferencia Mundial las necesidades básicas de aprendizaje serían “los conocimientos, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo” (Martínez 2004:27).

¹³ Las actitudes pueden ser consideradas como aquellos “contenidos culturales relevantes y valiosos”, necesarios para la vida y la convivencia, es decir, que configuran “ciudadanos y trabajadores responsables”. “*La adquisición de actitudes permite a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido*” (Díaz Barriga, 2006:11)

¹⁴ Claudia Figari (2011) utiliza el concepto de doctrinas corporativas empresariales para referirse a un conjunto de saberes sistematizados que sustentan el conocimiento oficial. Estos saberes establecen un criterio de verdad imperante y se constituye en la directriz de las prácticas hegemónicas empresariales que se instrumentan en las relaciones cotidianas de trabajo. “*Las prácticas corporativas empresariales aportan una puerta de entrada potente para aprehender las formas en que el dominio del capital se expresa en contextos situados*” (Figari, 2011:111).

hecho de fortalecer la imagen de una empresa que posee “un compromiso integral con el desarrollo del bienestar y la calidad de vida de los miembros de la comunidad” y que se preocupa por la “inserción social de los alumnos de escuelas urbano marginales”, o más implícitamente, dispone de su personal “no sólo para el dictado de clases de apoyo escolar sino para tareas de soporte para la administración de proyectos pedagógicos y de comunicación”, señala las características y la amplitud de las esferas en que se expresa la disputa por la pedagogización de los espacios de trabajo. La imposición de sentidos se produce dentro y fuera de cada universo geográfico de las empresas; y cuenta con diversos dispositivos pedagógicos (en este caso la “responsabilidad solidaria”), que se presentan como instrumentos tecnológicos, “recontextualizadores y regularizadores” (Figari, 2011:107). Gracias a estos instrumentos, la doctrina se apropia de ciertas prácticas moralizantes propias de la cotidianidad a fin de recontextualizarlas, para darle un sustento simbólico y legitimador a las reglas imperantes que pretenden generalizar las corporaciones del capital.

Una segunda lectura vinculada estrechamente a la anterior, emerge de la reflexión sobre el impacto de la dimensión tecnológica-pedagógica que dicho programa encierra en tanto “escuelas de trabajo”. Esta expresión (“escuela de trabajo”) ha sido utilizada, principalmente desde el sector empresarial, para señalar el hecho de que gran parte de los empleados de *Calls Centers* son jóvenes que realizan sus primeras experiencias laborales. En este sentido, estas estrategias de cooptación permiten al menos comprender que la escisión entre estos dos mundos (las políticas de educación y las políticas del trabajo) que aparecen delimitados adquiere ciertas características comunes. Y más precisamente permite problematizar los límites y el carácter de las relaciones entre ambos sistemas, interrogando sobre las asociaciones entre sus premisas y las implicancias para el mundo de la educación de ciertas políticas pensadas particularmente como “políticas de trabajo”.

Para comprender esta segunda mirada es importante destacar que la “matriz de escuela competitiva” se vincula al enfoque pedagógico basado en Competencias (Quattrini, 2011) que reemplaza la enseñanza como acontecimiento complejo de saber por un aprendizaje entendido tanto por la incorporación de ciertas competencias determinadas como por sus resultados efectivos. El nuevo enfoque insiste en integrar la adquisición de los contenidos conceptuales a las actitudes, aptitudes y rasgos de la personalidad. Enfatiza además el perfeccionamiento de la capacidad de “aprender a hacer”, de “aprender a aprender” y de “aprender a ser”, es decir a comportarse. Esto brinda indicios sobre un “nuevo criterio de uso” de las energías corporales de la fuerza de trabajo, en que los empleados son considerados por sus “habilidades personales y sociales” y el trabajador (sobre todo el empleado del sector servicio) es demandado como un “productor de unidades de actitud”, es decir, un sujeto capaz de controlar y movilizar sus sentimientos para obtener una mayor productividad y una mayor calidad según las pautas de cada sector productivo (Calderón 2005:96).

Dicha concepción sobre la educación encuentra sintonía con la idea de empleabilidad: a medida de que los trabajadores incrementen sus experiencias e inserción en actividades productivas —tanto como extraproductivas— tendrán mayores destrezas y aptitudes, y así podrán adquirir la competencia de empleabilidad entendida como la sumatoria de las capacidades centrales necesarias para “ingresar, mantenerse y navegar en el mundo del trabajo” (Fundación Chile, 2005). Sustentada en la teoría del capital humano, la amplitud de capacidades es representada “como activos personales” para el trabajo, las cuales deben reinvertirse y actualizarse constantemente. De modo que la posibilidad conseguir empleo (o conservarlo) será el fruto de una inversión individual en todas las áreas de la vida y de la correspondiente valoración que realiza el mercado sobre aquellas competencias que las personas son capaces de poner en disposición. De esta manera el sujeto no sólo forma conocimientos en su recorrido educativo formal sino que además debe desarrollar habilidades, virtudes personales y disposiciones socio-motivacionales para ser valorado en el mercado de trabajo. En este sentido, la promoción de las prácticas solidarias puede ser leída no sólo como un acto altruista, sino como una manera de aumentar la empleabilidad de los trabajadores:

(...) El mercado no sólo compra conocimientos sino experiencia vivida y disposición a sacrificar la vida privada, el ocio... la esfera económica se hace arbitro final de nuestra vida personal y social (...) (Paiva, 2006:5)

Es posible pensar al Programa analizado como una tecnología que configura en los “cuerpos que trabajan” dentro del *Call Center*; y en los “cuerpos que son trabajados” en las escuelas, las vivencias del “derecho al trabajo” como una “posibilidad de conquista individual” y no como un bien colectivo. En este sentido, un currículum que dé cuenta de “manejo de computación e idioma”, tanto como de la “posesión de espíritu solidario” se constituyen en los certificados de marcas corporales que muestran el estado de las energías sociales: los sujetos participan de relaciones dispuestas por y para otros, administrando los excedentes de energías disponibles para “otra educación” u “otro trabajo”.

El “trabajador solidario” y el “alumno carenciado” constituyen dos caras de un mismo proceso que fluye cotidianamente y que tiene como condición la incorporación del “espíritu solidario”. Dicho espíritu “hecho cuerpo” hace soportable las vivencias del “voluntariado” (tener que dedicarles horas extra laborales a una actividad no remunerativa; soportar la presión y estrés propios de la actividad docente; etc.) y la “condición de carencia” de los alumnos destinatarios del taller. Este proceso por su parte, contribuye a formatear cierta disposicionalidad por demás sintónica con procesos flexibilizadores y precarizadores tales como: la concepción de un obrero multifuncional, las “transferencias de las responsabilidades de gestión” hacia las líneas, la reconfiguración de los tiempos-espacios de trabajo vinculada a la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación, etc.

Por último, la tercera clave de lectura problematiza la educación como un negocio, donde “la ganancia” debe ser pensada más allá de los ingresos obtenidos en las cuantiosas matriculas de escuelas privadas, o de la posibilidad futura de reproducción de un nicho de potenciales empleados (en un sector que presenta una constante y creciente demanda de trabajo). En su lugar, debe reflexionarse sobre el significado de esta “acción solidaria” como la producción de un plusvalor ideológico¹⁵; esto es, por su contribución en la construcción de mecanismos y dispositivos que naturalizan los valores del mercado como “los únicos posibles”.

La lógica de la mercantilización colonizando el “mundo de la educación” que diversos autores observaron como una de las consecuencias del avance “neoliberal” desplegado durante la década de noventas en Latinoamérica (más allá de lo dicho respecto de la necesidad de comprender la complejidad de dicho impacto en la emergencia de un sistema fragmentado) muestra su revés más pornográfico en esta “forma de educar”, vinculada a “esta forma de trabajar”. Aquí la discusión sobre el contenido de los programas de formación, sobre pedagogía, sobre el sistema educativo, se ubican en un segundo plano: el mercado —canonizando las aptitudes valorizables aquí y ahora, estrechamente vinculadas a las capacidades de interpelar a dichos procesos de valorización— toma por suya toda instancia de mediación y la reviste con el “bienaventurado tinte de la solidaridad”. El resultado, la consagración de una serie de mandatos soportables: sea un trabajador solidario y eduque, sea un alumno consciente y déjese enseñar computación e inglés, porque “otra no hay”, porque “es lo mejor para todos”, porque es lo único que nos permitirá alcanzar el “*desarrollo, bienestar y calidad de vida de los miembros de nuestra comunidad*”.

¹⁵ La noción de plusvalía Ideológica ha sido desarrollada por Ludovico Silva (1970). La plusvalía ideológica se presenta en el capitalismo neocolonial como una expansión de la lógica de la mercancía hacia la “fuerza de trabajo espiritual”, convirtiendo progresivamente su producción en valores de cambio. La apropiación excedentaria de dicha energía espiritual, expropia la posibilidad del hombre medio del capitalismo de cuestionar los cimientos del proceso de valorización-acumulación-expansión capitalistas, tan ocultos en la producción de plusvalía ideológica como lo era el oscuro taller de la producción material. La explotación emerge como algo natural, naturalizado (Lisdero, 2011:25).

V. A modo de conclusión

Haciendo un breve resumen de lo discutido, se exploró la relación entre educación y trabajo a partir del análisis de un programa educativo que lleva adelante una de las principales empresas de *Call Center* en la ciudad de Córdoba, Argentina, como parte de su política de “responsabilidad social empresarial”.

Para ello se desarrolló, en primer lugar, una sintética referencia al impacto que las políticas neoliberales tuvieron en la transformación de las “formas de educar” y “las formas de trabajar”, como una primera delimitación del contexto problemático que se abordó. Seguidamente, se hizo explícita la dimensión de “lo corporal” como un eje transversal que permite poner en relación educación y trabajo, a partir de los complejos procesos de reestructuración social (dentro de los cuales se comprendió a las políticas neoliberales y sus efectos).

Por último, se introdujo algunos datos sobre el sector *Calls Centers* a partir de los cuales se caracterizó los escenarios emergentes del mundo del trabajo; y posteriormente se desarrolló una breve descripción y análisis del programa “Aprendamos Juntos”, como una serie de prácticas que permiten explorar algunas pautas sobre el alcance de las transformaciones educativas y laborales.

De lo observado se desprende, en parte, que a pesar del “desmoronamiento” del régimen de protección social que caracterizó cierta formación societal, la educación sigue cumplimentado un papel importante como “configurador de corporalidad”; y al mismo tiempo, se constituye en un engranaje más en la promoción de los mecanismos de explotación. La educación por capacidades, tal como se la ha descrito a partir de este programa, opera dentro y fuera del sistema formal de educación (en la empresa, en la casa, en las “cargas extracurriculares”), configurando la empleabilidad como disposicionalidad reinante en aquellos-que-viven-del-trabajo.

Acorde a estas políticas, enseñar es transmitir resultados efectivos de manera solidaria, y aprender es ajustarse a “repetir” el repertorio de habilidades que el mercado valoriza. La posibilidad de poner en cuestión el sentido pedagógico del trabajo, vinculado a las preguntas sobre el qué, cómo, y para quién producir-estudiar, se encuentran vedadas en ambos casos: para quienes enseñan porque su experiencia se juega en la tensión entre ser empleado y transmitir empleabilidad; y para quien aprende porque su situación de “carencia” es vivida entre la culpa individualizante y la extorsión de la posibilidad futura de conseguir empleo. La materialidad de dicho proceso no tiene otro terrero que el propio cuerpo, de tal manera que “el aula” y “la empresa” comienzan a desdibujar sus límites.

Para finalizar, es necesario hacer explícito que aunque las pistas que brindan la exploración realizada remiten a enfatizar algunas relaciones entre educación y trabajo vinculadas a la reproducción de la explotación —que en países coloniales adopta la particularidad de constituirse como una máquina extractora de energías corporales al mismo tiempo que generadora de mecanismos de soportabilidad de dicha expropiación— debe reconocerse también la necesidad de indagar otras dimensiones posibles entre la enseñanza y la producción. Es decir, mantener abiertos también —cuestión que excedió los objetivos de este ensayo— la posibilidad de explorar los momentos de indeterminación de dicho entramado entre educación y trabajo, religándolos con las potencialidades históricas que estos ámbitos tuvieron como espacios de emergencia de prácticas sociales destituyentes de los mandatos hegemónicos.

Bibliografía:

- Abratte, Juan Pablo (2008) "De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba", en Da Porta, Eva y Saur, Daniel comp. Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades. Comunicarte Editorial, Córdoba.
- Antunes, Ricardo, Bialakowsky, Alberto, Partida, Raquel, Costa, María I. (2005) Trabajo y capitalismo entre siglos en Latinoamérica. El trabajo entre la perennidad y la superfluidad. Guadalajara, Universidad de Guadalajara - Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Antunes, Ricardo (2005) Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmacao e a negacao do trabalho. Sao Pablo, Boitempo.
- Boito, María Eugenia (2005) "La telaraña "solidaria": un señuelo para direccionar el Del comportamiento ciudadano ante la pobreza. Indagación de algunas escenas", en Adrián Scribano comp. Geometría del conflicto: estudios sobre acción colectiva y Conflicto Social. Universitas, Córdoba.
- Bono, A. y Bulloni, M.(2008) "Experiencias laborales juveniles. Los agentes telefónicos de call centers offshore", en *Argentina en Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, Nº 10, vol. IX, Otoño.
- Calderón José Ángel. (2008). "Trabajo, subjetividad y cambio social: rastreando el trabajo emocional de las teleoperadoras". En Cuadernos de Relaciones Laborales. 2008, 26, núm. 2 91-119. Madrid
- Capocasale Bruno, Alejandra (2000), "Capital Humano y Educación. Otro punto de vista", en Revista Nueva Sociedad Nº 165. Págs 73-84 Enero – Febrero 2000, Caracas
- Carranza, Alicia (2003) "Política y reforma educativa : los 'sentidos' posibles de los cambios", en Ortega, Falcundo, Furlán, Alfredo; Carranza, Alicia; Hurtado, Carlos y Saleme de Burnichón, La educación hoy : una incertidumbre estructural. Córdoba: Brujas.
- Castel, Robert (1996) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires, Paidós.
- Collado, Patricia (2005) *¿Metamorfosis del trabajo o metamorfosis del capital?* en Revista Herramienta, núm. 30. Buenos Aires, Revista Herramienta.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día 10 de abril del 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Dussel Inés, Brito Andrea, Nuñez, Pedro. (2007) "Más allá de la crisis Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina". 1a ed. Buenos. Aires: Santillana. 296 p.
- Figari, Claudia. "Hegemonía empresaria y nuevas lógicas de control social: La formación de mando". En Trabajo y Sociedad - Sociología del trabajo. Nº 17, vol. XV, Invierno 2011, Santiago del Estero, Argentina. Consultado el 3 de mayo del 2012 en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/17%20FIGARI%20Hegemonia%20empresaria.pdf>
- Filmus, D.; Kaplan, Carina; Miranda, Ana; Moragues, Mariana. (2001) "Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización". Buenos Aires, Santillana.
- FUNDACIÓN CHILE (2005). Competencias Laborales para Chile 1999 – 2004. Memoria del programa de certificación de competencias laborales, Santiago, Fundación Chile.
- Gandarilla Salgado, José (2003). *Globalización Totalidad e Historia. Ensayos de interpretación crítica*. Buenos Aires: UNAM-Ed. Herramienta.
- Gentili, Pablo (1994). Proyecto neoconservador y la crisis educativa. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

- Giniger, Nuria. "El ojo del amo engorda al ganado. Estrategias de control y disciplinamiento de la fuerza de laboral". En Trabajo y Sociedad. N° 16, vol. XV, Verano 2011, Santiago del Estero, Argentina. Consultado el 4 de mayo del 2012 en:
<http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/16%20GINIGER%20Control%20laboral.pdf>
- Harvey, David (1998) La condición de la posmodernidad, investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Illich, Ivan. (1977) Un Mundo sin escuela. Editorial Nueva Imagen, S.A.
- Lisdero, Pedro (2011) "Marx en un mundo de esclavos sin amos. Apuntes para la definición de la plusvalía ideológica", en "Boletín Electrónico Onteaiken", N° 11, Año 6, ISSN: 1852-3854. Mayo 2011. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en
<http://onteaiken.com.ar/ver/boletin11/1-1.pdf>
- López Guerra, S. y Flores, M. 2006. Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N°8 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>
- Martínez Boom, Alberto (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Anthoropos Editorial, Bogota.
- Micheli, J. (2007) "Los call centers y los nuevos trabajos del siglo", en, *Revista Confines de relaciones internacionales y ciencia política*, N° 5, División de Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey
- Nun, José (2003) 1969. "La teoría de la masa marginal" en Marginalidad y exclusión social. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Olin Wright, Erik (1983) Clase, crisis y Estado. Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- Olivera, S. M. (2009) "Os trabalhadores das Centrais de teletividades no Brasil: da ilusão à exploração", en R. Antunes y R. Braga, *Infoproletários, degradação real do trabalho virtual*, Boitempo, Sao Paulo
- Paiva Vanilda. 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. Consultado el 20 de marzo del 2012 en
<http://www.redetis.org.ar/media/document/paiva.pdf>
- Puiggrós, Adriana. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo" en *Nueva Sociedad Nro. 146* Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101
- Quattrini, Diego (2011) Estrategias biopolíticas sobre la población: ¿nuevas formas de segregación?: los Centros Educativos de Capacitación para el Trabajo, en Paralaje. *Revista de Filosofía*. N° 7..
- Scribano, Adrián (1999) "Argentina Cortada: "cortes de ruta" y visibilidad social en el contexto del ajuste", en Margarita López Maya "Lucha Popular, democracia, neoliberalismo: Protesta Popular en América Latina en los Años del Ajuste". Margarita López Maya Editora. Nueva Visión. Venezuela.
- Scribano, Adrián compl. (2007a) Mapeando interiores. Cuerpo, conflicto y sensaciones. Córdoba, Jorge Sarmiento Editor, CEA-UNC
- Scribano, Adrián compl. compl. (2007b) Policromía corporal. Cuerpos, Grafías y Sociedad. Córdoba, Jorge Sarmiento Editor, CEA-UNC
- Sibila, Paula (2005) El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Silva, Ludovico (1984) La plusvalía ideológica. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca (1970)

Tiramonti, Guillermina. (2008) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Tiramonti G. y Montes N. (comp.). Buenos Aires: Manantial Flacso.

Otras Fuentes

Forum EMPRESA. Foro de la Empresa y la Responsabilidad Social en las Américas. <http://www.empresa.org>

InfoNegocios – Versión Digital (13-06-2010, 26-11-2008). www.infonegocios.info

La Voz del Interior – Versión Digital (01-05-2006)

Sitio Web APEX. <http://www.apexamerica.com/>