

Producción, apropiación y puesta en juego de los saberes en el trabajo. Análisis relacional de las trayectorias de clase

*María de la Paz Bidauri, Cristian Harvey
y Victoria Biscotti*

Introducción

En este capítulo abordamos de qué manera se configuran los saberes en el trabajo y para trabajo en relación con las diferentes clases sociales de la Argentina, a partir del estudio del caso del Gran La Plata. El interés se centra en analizar cómo son puestos en juego los saberes a lo largo de las trayectorias educativo-laborales de los/as entrevistados/as de cada clase, las formas de apropiación y la valoración que hacen de los mismos. Este abordaje se lleva a cabo desde una mirada diacrónica, por ello indagamos en la recepción, valoración y capitalización de estos saberes.

Consideramos relevante indagar la importancia de aquellos saberes institucionalizados, como así también los adquiridos de manera informal. Tendremos en cuenta no solamente los saberes escolarizados, sino también la educación en sentido amplio y el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, nos interesa comprender si existen, a lo largo de las trayectorias, procesos de acumulación y articulación de estos saberes, y cómo incide en estos procesos la posición que los sujetos ocupan en el espacio social.

La apropiación de saberes es un proceso que se da a lo largo de toda la trayectoria y supone un aprendizaje de contenidos tanto a través de instituciones de educación formal (escuela, universidad, centros de formación profesional, etc.), como de diversos contextos no formales e informales transitados a lo largo de la vida (Barbier y Galanatu, 2004; Charlot, 2014; Herger, 2010; Spinosa, 2006). El sistema educativo ha representado la instancia de reconocimiento de los saberes legítimos y válidos a enseñarse. Tiene la función de la transmisión planificada de saberes acreditados a partir de títulos y certificados. Sin embargo, además de los procesos organizados de educación y de formación, en el trabajo se ponen en juego saberes de distinto tipo en otras esferas vitales que son difíciles de sistematizar y objetivar.

Las experiencias de vida de cada persona en cada una de sus líneas biográficas (esfera familiar, social, recreativa, escolar y laboral) se encuentran atravesadas por la pertenencia de clase de los sujetos y su familia de origen. Las formas de apropiarse y compartir los saberes son variables para los distintos grupos sociales; es por eso que los saberes de cada sujeto deben interpretarse no solo en relación con las experiencias individuales, sino también a partir de la dinámica de las relaciones entre clases y estratos sociales (Heger, 2010).

En este capítulo sostenemos que los saberes presentan analíticamente una estructura tripartita: saber, saber hacer y saber ser (Spinosa, 2006). El *saber* refiere a los conocimientos teóricos formales y disciplinares de distintos campos de la formación, a múltiples sistemas de conceptos. El *saber hacer* tiene en cuenta aspectos procedimentales, capacidades en la práctica profesional, y un hacer práctico, que se sustenta en la teoría y que a su vez puede conceptualizarse en términos de experiencias empíricas que devienen en reglas de acción. El *saber ser* refiere a actitudes vinculares, formas de ser, valores, expectativas, comportamientos esperables, cualidades que hacen que una persona sepa actuar en contexto, lo cual está vinculado con la socialización laboral o profesional (Spinosa, 2006). Particularmente, nos interesa

conocer si las fuentes de adquisición y posterior proceso de apropiación de saberes difieren en las distintas clases sociales, así como el peso de las instituciones en este proceso: familia, escuela, mercado de trabajo, Estado, etc.

Desde la década del 90 comienza a ganar fuerza la noción de competencias, que tiende a sustituir a otras concepciones que prevalecían anteriormente, como las de saberes y conocimientos en la esfera educativa, o la de calificación en la esfera del trabajo (Barbier y Galanatu, 2004). Por su parte, el concepto de *saberes del trabajo* trasciende a las calificaciones o las competencias que se ponen en juego en un trabajo en particular (Spinoza, 2006). Las calificaciones remiten al problema de las clasificaciones profesionales; es un concepto relacional vinculado a un saber o a un saber hacer. El concepto de competencias nos pone frente al problema del saber ser, en relación con el cual resulta importante considerar las habilidades de comunicación, la capacidad para reflexionar sobre los saberes y su puesta en juego en situaciones diferentes. El término *competencias* tiene múltiples definiciones y su utilización varía en el ámbito educativo respecto al ámbito del trabajo. Sin embargo, todas las definiciones enfatizan la estrecha relación entre competencias y desempeño, es decir, formar por competencias implica desarrollar las habilidades y las destrezas para “saber qué hacer” ante situaciones problemáticas y cambiantes (Herger, 2012).

Consideramos que la apropiación de un saber se vincula con el pasado y las experiencias de vida de cada persona, y que a su vez tiene relación con el futuro, dado que se vincula con el planteo de estrategias de cara al devenir de sus trayectorias. En un contexto de individuación de las trayectorias, de crisis de algunas instituciones soporte de las mismas (Beck, 2006; Castel, 1995; López Blasco, 2006), adquiere cada vez más importancia la gestión de sí que pueda llevar adelante cada persona y las estrategias que pueda ir delineando.

Algunas de las preguntas que nos guiaron en la escritura de este capítulo son: ¿En qué ámbitos construye cada clase el saber, el saber

hacer y el saber ser?, ¿qué instituciones son soporte de estos saberes?, ¿qué características adquiere cada tipo de saber en cada clase social?, ¿esto cambia a través del tiempo?, ¿tienen lugar trayectorias de acumulación calificantes?, ¿cuál es el lugar que tienen en este esquema las credenciales educativas?, ¿de qué manera se aprende a realizar un trabajo?, ¿cómo opera el conocimiento no institucionalizado en las distintas clases sociales?

Este trabajo tiene origen en un estudio cualitativo hecho a partir de 92 entrevistas biográficas a mujeres y varones del Gran La Plata pertenecientes a la clase de servicio, intermedia y trabajadora (Goldthorpe, 1987), y propone abordar cómo se configura la relación entre los saberes y el trabajo en las diferentes clases. Para la escritura de este capítulo tomamos un total de 72 entrevistas correspondientes a la muestra y recuperamos aquellos fragmentos que iluminan el vínculo entre los saberes y el trabajo. Contamos con 19 entrevistas a la clase trabajadora, 27 entrevistas a la clase intermedia y 26 entrevistas a la clase de servicio.

El capítulo se estructura en dos grandes apartados en los que analizamos los saberes en las distintas clases de manera longitudinal. En la primera parte consideramos la apropiación de los saberes para el trabajo en la etapa de formación, y en la segunda tenemos en cuenta la relación entre saber y trabajo, es decir, la etapa de puesta en juego de los saberes. Para cerrar, presentamos una serie de reflexiones finales que nos permitirán seguir pensando en torno a nuestra pregunta/problema de investigación.

La etapa de formación: apropiación de los saberes para el trabajo

Luego de un análisis detallado del corpus de entrevistas, observamos que existe una multiplicidad de ámbitos formativos, asociados tanto a la educación formal como no formal. Dentro de la educación formal nos abocamos a analizar las experiencias en el nivel secundario y postsecundario.

Formación para el trabajo en la clase trabajadora

En esta clase es importante el rol del Estado en tanto formador y facilitador de una salida laboral. En algunos casos, esta institución aparece intermediada por movimientos sociales y organizaciones. En algunas entrevistas la formación recibida se recupera y aplica en los distintos trabajos desempeñados a lo largo de las trayectorias, y en otras la formación no se recupera de manera directa. Respecto a la formación, se destacan las instituciones escolares, tanto por los saberes que han brindado como por la posibilidad de brindar una salida laboral a futuro. Es el caso de la siguiente entrevistada que asistió a una escuela con formación para el trabajo:

A la escuela íbamos desde las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde. Teníamos teóricos y cursos de profesiones, peluquería, manualidades... [Respecto a la finalización de la escolaridad] Sí, en La Aldea solo hasta 3° curso llegábamos, después salíamos, ya tenía salida laboral. A mi segundo hijo lo tuve cuando mi hija tenía un año. Embarazada de mi hijo yo terminé el colegio. Después sí, me dieron un trabajo de cocinera en la cervecería paraguaya (Margarita, 42 años, clase trabajadora, E2).

En otros casos esa formación laboral viene de la mano del Estado, pero vinculada a la percepción de un programa de empleo. Según Roberti (2018), ha habido un cambio de perspectiva en las políticas de empleo, que han virado hacia un formato activo en el que los/as beneficiarios/as deben realizar una contraprestación educativa o laboral. Es el caso de la siguiente entrevista, en la cual la formación va de la mano de un programa de empleo y una capacitación. Resulta interesante que, a esta capacitación, según comenta la entrevistada, se llega por azar y es el Estado el que la gestiona:

Tengo mi tallercito. Después ya me compré otra máquina grande (...). Cuando me dieron todo esto del Ministerio (en referencia a un programa de empleo). Era en la casillita y, después de material

porque venía gente del centro (...) fui a preguntar en 2 y 50, y me dicen: “¿qué te interesa?”; y le dije que costura, cursos del Ministerio (...) Yo no sabía del subsidio este que daban. (...) Yo rechazaba muchos trabajos por el tema de la máquina; no cosía bien, tenía la *overlock* chiquita, otro tipo de trabajo y no podía hacerlo (Fabiana, 53 años, clase trabajadora, E14).

Además del Estado, en la clase trabajadora goza de importancia la institución familiar y las redes comunitarias, tanto a la hora de conseguir un trabajo como de transmitir saberes. De esta manera, al trabajar en familia se recuperan saberes que poseen otros familiares. En estos casos, la forma de aprender es mayormente mirando o imitando a los que hacen esa tarea. Tal es el caso de la siguiente entrevistada, que se desempeñaba en un pequeño negocio familiar:

—Sí, aprendí un montón. A cortar fiambre, a cobrar y dar vuelto, a reponer... cosas básicas, pero te enseñan.

—¿Quién te enseñó?

—Mi mamá. Me explicó las tareas y yo me las aprendí (Soledad, 22 años, clase trabajadora, E4).

Este fragmento evidencia que lo que ha aprendido la entrevistada de su familia gira en torno al saber hacer. Jacinto (2020) señala la importancia que presenta la institución familia como soporte de las trayectorias educativas, por su rol de sostén tanto material (económico), como inmaterial o simbólico (en el apoyo, la guía, la orientación). El fragmento que sigue va en la misma línea, pero suma algunas cuestiones vinculadas al saber ser. Estas actitudes aparecen asociadas con la idea de “no bajar los brazos” cuando las condiciones estructurales apremian:

Me crie con una familia, eh, que me pusieron en adopción. Ellos son empresarios (...) Todo lo que aprendí, lo aprendí de ellos... a no bajar los brazos (...). Sé que lo voy a lograr. Acá en La Plata

hay que remarcarlo. En Jujuy, estaría 10 veces mejor que acá... tengo trabajo con él. (...). Aprendí de la gastronomía, manualidades, *souvenirs*, tejer, de ella. Y del lado de él, la comida. Y de verlos a ellos (Laura, 48 años, clase trabajadora, E44).

Formación para el trabajo en la clase intermedia

Para los miembros de la clase intermedia, la culminación de los estudios medios tiene una importancia fundamental. Esto nos lleva a resaltar la importancia que adquiere para esta clase la adquisición de saberes a través de mecanismos institucionalizados. La educación media ocupa un papel central por sobre cualquier otra actividad que puedan realizar, como la laboral. Más allá del peso que tiene esta credencial educativa, en numerosas entrevistas se señala que la secundaria no los ha preparado para desempeñarse en el mercado de trabajo, aunque sí consideran que el título secundario es necesario a los fines de obtener un empleo en mejores condiciones. A la hora de valorar la escuela media se señala este punto como central por parte de muchos/as entrevistados/as, puesto que consideran que habría sido positivo que la escuela les aportara un saber concreto, específico, un saber hacer, que sirva como herramienta tanto en la vida como en el mundo del trabajo:

—...Si tenés que hacer una valoración de la escuela, ¿consideras que te aportó en algo para tu trayectoria laboral posterior?

—¿La primaria y secundaria?

—Sí.

—No. No. Ya en la secundaria, cuando estaba estudiando, sentía que estaba perdiendo el tiempo (Alejo, 25 años, clase intermedia, E39).

Una excepción a esto se da entre los entrevistados que asistieron a escuelas técnicas, tanto de clase intermedia como trabajadora, quienes suelen valorar los saberes escolares adquiridos para aplicarlos en el

trabajo. Se destacan los conocimientos y aprendizajes, el vínculo con docentes y el diálogo en un campo profesional específico (el técnico) al buscar trabajo. En esta misma línea, destacan las prácticas realizadas en el marco de su formación, que constituyeron el puntapié inicial para insertarse en el mercado de trabajo y adquirir experiencia. Así lo ejemplifica Leonel que en la actualidad trabaja como asalariado del sector privado:

—¿Qué sentís que aprendiste?

—Y, las relaciones sociales, tanto con el público, con autoridades y con gente que llegué a tener a cargo. Tanto en lo técnico que he adquirido acá de cómo funciona la empresa, no sé, para mí fue muy enriquecedora esa práctica profesionalizante. He hecho capacitaciones de BGH respaldadas por la empresa, he conocido autoridades reconocidas, capacitación con el *software* con el que se manejaba la base de datos de BGH, para acoplarla a la base de datos de la empresa, en cuanto a inventarios (Leonel, 23 años, clase intermedia, E52).

En la misma dirección se encuentran aquellos/as entrevistados/as que se formaron mediante diversos dispositivos de capacitación laboral.¹ De esas experiencias rescatan la adquisición de saberes concretos. La búsqueda de un saber hacer es central en la decisión de acceder a determinados cursos. Incluso hay casos en que los/as entrevistados/as contravienen el mandato familiar de continuar estudios universitarios y se inclinan por la adquisición de un oficio. Así lo relata Julián que se desempeña como asalariado en el sector público:

¹ Definimos *formación laboral* en un sentido amplio siguiendo la definición de Millenar (2016) de la formación laboral como la interrelación entre un conjunto de saberes, teóricos y prácticos; explícitos e implícitos; que funciona en instituciones de enseñanza bajo un programa educativo. Se incluyen en este campo tanto la formación en oficios dictada por instituciones educativas como otras diversas modalidades de formación.

—¿Por qué elegiste ese curso?

—Por una cuestión de ir en contra de los legados familiares, de que hay que hacer una carrera universitaria y ser prestigioso; siempre me gustaron más los oficios. Me voy a dar el gusto de hacerlo, y sé también que, si, de última, el día de mañana no puedo laburar como sociólogo, tengo otro título que te puede salvar las papas. Me gustaba nadar, saber que si algún día veo que alguien se está ahogando lo puedo sacar... (Julián, 28 años, clase intermedia, E7).

En términos comparativos, este elemento que aparece en la clase intermedia de romper con la tradición familiar universitaria en busca de saberes concretos aparece de una manera opuesta en las clases trabajadoras. En este último caso, en ocasiones se desea romper no necesariamente con un mandato, sino con una tradición familiar vinculada a trabajos precarios que implican un esfuerzo físico muy grande. En estos casos, los/as entrevistados/as guardan la esperanza de conseguir, a través de los estudios, trabajos con mejores condiciones.

En el caso de los estudios superiores, hay una valoración más positiva por la posibilidad de aplicar esos conocimientos en sus trabajos actuales. En el corpus de las entrevistas de sectores intermedios se observa que la obtención del título implica la posibilidad de acceder a puestos de trabajo formales y con una remuneración superior a los empleos anteriores y obtener ascensos dentro del espacio laboral. Tal como lo relata Pedro que se desempeña como empleado de comercio:

—¿Notaste que había algo de lo que habías aprendido en la Universidad, que podías poner en práctica en el trabajo?

—Sí, cuando entré en la heladería Grido, le había comentado a mi jefe que estaba estudiando la carrera, y estuve como encargado tres o cuatro meses. En ese lapso (...) apliqué algunas cosas que aprendí (Pedro, 25 años, clase intermedia, E8).

No obstante, se observa que, en múltiples ocasiones, los/as integrantes de la clase intermedia no logran hacer valer su formación es-

pecífica en el ámbito laboral. Esto lleva a que ocupen puestos de baja calificación o para los que no se encuentran preparados. Se observa lo que varios estudios vienen señalando (Muñiz Terra, Roberti, Deleo y Hasicic, 2013; Sendón, 2013), a saber, que existe un desfase entre el nivel educativo y la inserción ocupacional. Muchas de las decisiones en el ámbito laboral se encuentran vinculadas al interés por lograr aplicar los saberes incorporados durante la época de formación universitaria. Este es el caso de Amalia, empleada en la administración pública, que en el siguiente fragmento deja expresa esa incongruencia entre estudios y ocupación:

—¿Por qué querías cambiar?

—En realidad, era porque lo que me estaba traumando un poco era que había estudiado un montón de tiempo algo que me había gustado, y no lo ejercía (Amalia 38 años, clase intermedia, E1).

Formación para el trabajo en la clase de servicio

La formación en esta clase posee una fuerte presencia del ámbito institucional y la relación con el saber se da principalmente de manera individual. Esto se debe, principalmente, a que los trabajos a los que aspiran estas personas requieren de títulos universitarios. En este sector de la sociedad, la credencial educativa adquiere un peso por sí misma, más allá del saber que conlleva. Así, la formación para el trabajo comienza con el paso por la educación primaria y secundaria, para luego acceder al ámbito superior formal.

Jiménez Zunino (2017) afirma que la acumulación de títulos escolares no responde a una racionalidad utilitarista de costo-beneficio, sino a otras lógicas sociales relacionadas con afectos, tradiciones y elecciones de acuerdo con los capitales y disposiciones. Lo que pudimos observar fue que la familia, y sobre todo los padres, aparecen desempeñando un rol importante —por momentos más importante que el desarrollado en las otras clases— para que los saberes se adquieran por la vía formal. Este mandato familiar es apropiado, valorado como po-

sitivo y adoptado por los/as entrevistados/as. A partir de lo expresado por Charlot (2014), podemos decir que entre el origen social y el éxito escolar existe una correlación, pero la familia no es, necesariamente, la causa del éxito o fracaso; su rol se relaciona con la idea de transmitir un capital cultural (Bourdieu, 1979), el cual, en este caso, está vinculado a la importancia de realizar los estudios en el ámbito formal.

El paso por la educación primaria y secundaria se convierte, entonces, en el primer eslabón de la formación para el futuro laboral, y se perciben como una etapa que debe ser transitada necesariamente para poder alcanzar un nivel de formación más alto. Existe un interés particular de los padres para que su hijo/a concurra a una escuela de mejor calidad académica, como un beneficio a futuro para su formación. Así, la calidad académica posee un peso relevante. En muchas ocasiones esta formación es complementada con un idioma –casi siempre el inglés– como actividad extracurricular, aspecto que no se destaca entre las clases intermedia y de servicio. En este sentido, el paso por la educación formal obligatoria supone un tránsito vivido de forma natural dentro de la clase de servicio. Esta es la percepción, por ejemplo, de Soledad, quien asistió a la escuela pública y luego a la universidad privada:

–¿Qué significó terminar el secundario para vos, en tu vida?

– [Silencio] Nada en particular, como algo que tenía que hacer, era mi deber. En mi casa no había ninguna posibilidad de que alguien no terminara el secundario (Soledad, 34 años, clase de servicio, E55).

Más allá de la calidad académica, los saberes que brindan estas instituciones, y que son valorados como formadores para el trabajo por los/as entrevistados/as, tienen que ver con aspectos vinculados al saber ser en el trabajo. El tránsito por la educación formal obligatoria es valorado como beneficioso para la experiencia laboral dentro de otras instituciones, principalmente estatales. Desde la visión de Ana,

quien asistió a una secundaria privada, este saber ser se relaciona con conocer y llevar a cabo las lógicas que tienen que ver con la organización de las instituciones en general:

Empecé a trabajar en paralelo con la universidad... no sé si es la escuela, pero estar atravesado por una institución te ayuda a respetar jerarquías, a relacionarte con los otros. Yo tenía los conocimientos básicos para comprender consignas, trabajos, no tuve ninguna dificultad. Yo creo que podría haberme desempeñado bien en algún oficio o tarea administrativa, sin necesidad de una carrera profesional, ahí sí yo sentí que la escuela te prepara bien (Ana, 33 años, clase de servicio, E5).

A pesar de ello, en muchos casos no se percibe una relación entre los saberes que brinda la secundaria y el mundo laboral, sino que esos saberes se asocian más con la universidad. Pero, aunque algunos encuentran herramientas beneficiosas, otros perciben cierta distancia entre ambos ámbitos, lo que se traduce en dificultades para adaptarse.

Creo que, en lo que hace a técnicas de estudio, en la escuela no se nos dio nada, el nivel o la cantidad de lo que uno estudia no tiene punto de comparación. Yo podía estudiar en la escuela dos horas el día anterior al examen y con eso alcanzaba, y de repente con el parcial uno tenía que estar estudiando veinte días porque tenías libros para poder rendir. La diferencia es muy grande, no hay... como que no hay nada intermedio entre un año del secundario y la llegada a la universidad (Ana, 33 años, clase de servicio, E5).

Con respecto al paso por el nivel superior, el mismo se suele dar directamente al finalizar la escuela secundaria, en una carrera de grado que se realiza en el tiempo estipulado por la academia para hacerlo. Este es el momento de iniciación del recorrido laboral de los/as entrevistados/as. Los/as entrevistados/as valoran positivamente los saberes

teóricos que brinda la universidad para el trabajo, pero hacen mucho hincapié en el esfuerzo propio para poder aplicar esos saberes para el trabajo. Esto se observa en el relato de Alejandra, quien asistió a la universidad pública:

Fue una experiencia para mí muy importante; ahí me di cuenta de que lo que yo sabía de mi carrera, hasta ese momento no había podido volcarlo. (...) Sí, ahí me di cuenta de lo que había aprendido, y tener de *junior* personas que eran igual que yo era como fascinante, era crear proyectos con colegas, ayudar a las empresas a que sus proyectos sean mejor (Alejandra, 43 años, clase de servicio, E6).

Además del privilegio que implica el hecho de poder mantenerse fuera del mercado de trabajo durante tantos años para dedicarse al estudio aparece cierta idea vinculada al “ser universitario”. Este “ser” se vincula con determinados grupos sociales y es visto como un camino para el ascenso social, ya que en muchos casos los padres de los/as entrevistados/as no han tenido las mismas oportunidades, como señala la siguiente entrevistada:

Yo quería ser universitaria, por muchas cosas... En mi casa siempre me inculcaron que tenía que tener una carrera, el colegio se encargó todos los días de inculcarnos que teníamos que tener una carrera universitaria, y además porque yo quería ser universitaria, quería pertenecer a ese grupo que yo no era. Quería ascender de clase social y sabía que la única forma, ya de chica lo sabía, era estudiando (Alejandra, 43 años, clase de servicio, E 6).

Las instituciones educativas son el medio principal a través del cual la clase de servicio acumula conocimientos para su formación. Este recorrido educativo no deja de estar influido por una orientación familiar afín a la idea de finalizar los estudios a través del esfuerzo individual.

La relación entre saber y trabajo, la etapa de formación en el trabajo

Aquí nos ocupamos, ya no de la formación para el trabajo, sino de la formación en el trabajo, en el ámbito laboral a lo largo de las trayectorias. Consideramos que algunos de los trabajos implican más típicamente “poner el cuerpo”, mientras que otros se vinculan con saberes de carácter más intelectual. Aunque es sabido que la frontera entre la teoría y la práctica puede ser difusa, se reconoce la importancia de poder vincular ambos aspectos en el trabajo. Ahora bien, más allá de todos los ámbitos de formación de los que se puede participar previa o paralelamente al desarrollo laboral, los propios ámbitos de trabajo pueden ser espacios formativos, sea porque las instituciones brindan cursos de formación específicos o porque se va aprendiendo a desarrollar una tarea a medida que se la lleva a cabo.

Formación en el trabajo en la clase trabajadora

En esta clase aparece la cuestión de aprender mirando, observando. Este aspecto también aparecía en el primer apartado de este capítulo: aprender mirando en el ámbito familiar, pero también en el ámbito de trabajo, donde, sobre todo, se observa la manera de proceder de compañeros/as con mayor experiencia. Esto podría permitir poco a poco ir forjando un oficio, como relata el siguiente entrevistado:

Los que me marcaron el camino, fue haber trabajado en una pizzería y en una panadería, lo tuve que aprender a ojo. A pesar de que hacía el trabajo duro, siempre traté de mirar, de observar, de sacar lo que mejor me parecía de esos trabajos (...) Porque me enseñaron un oficio que lo pude usar en todo mi trayecto cuando lo necesité (Pedro, 37 años, clase trabajadora, E33).

Por supuesto que aprender de sus compañeros/as podría implicar aprender de familiares en los casos en que se trabaja en un emprendimiento familiar. En ocasiones aparece la importancia de aprender de quienes tenían más experiencia debido a que se desempeñaban desde

hacía un tiempo en el lugar de trabajo; esto podría implicar el hecho de aprender de personas mayores y con ellas. Como ejemplo, son ilustrativos los siguientes casos:

Y sí, tenés que aprender. Empezás a mirar... estaba mi tío, que (...) sabe un montón. Y entonces me quedaba con él. Después me hizo gancho con el supervisor. Ahí aprendí a cortar con el soplete, con un *smapling*, a manejar un elevador (...) teníamos un montón de gente grande que nos enseñaban un montón de cosas, nos dábamos las mañas (...). Tenés que sacar medida (...), tenés un obstáculo acá y otro acá. Es un desafío y eso me gusta. Hay que resolver (...). Yo soy calderero. Ese es mi oficio; es hacer un embudo, un soporte para agarrar cañería, una escalera. (...). Antes eras calderero y hacías cosas de calderería nada más. Ahora sueldo, ayudo, hago de todo un poco (Maximiliano, 39 años, clase trabajadora, E47).

Si bien algunos trabajos contaban con algún tipo de capacitación más institucionalizada, sobre todo en trabajos registrados, no podía faltar el saber vinculado con la práctica: Cursos [al interior del ámbito laboral] no, (...) en ese momento, entramos, aprendíamos por lo que nos enseñaban los (...) encargados o compañeros más viejos (Hugo, 60 años, clase trabajadora, E83).

Si bien esto depende del tipo de trabajo y empresa, otros trabajadores de la misma firma comentan haber tenido una multiplicidad de cursos, aunque consideran que el aprendizaje “verdadero”, más que por la lectura de una norma o la asistencia a una capacitación, se ponía en juego a la hora de aplicar estos conocimientos. Probablemente el acceso a cursos de formación institucionalizados al interior de la empresa (obligatorios y no obligatorios) puede variar respecto a la cuestión generacional, ya que en las últimas décadas las grandes empresas brindan capacitación, y formalizan los saberes. Un ejemplo de esto se da en el siguiente fragmento con la diferencia entre los espacios laborales de “sala” y “campo”, nociones propias del trabajo de industria

y petrolero. La sala se corresponde con un trabajo intelectual, implica manejar máquinas computarizadas; el campo se refiere al trabajo manual. Así podemos visualizarlo en el relato de Emilio, trabajador manual calificado joven que al momento de la entrevista trabajaba como operador de planta en el sector petrolero:

Nosotros tenemos en la sala (...) cuadernos con las normas ISO, o con el plan de emergencia [de] (...) cómo trabaja la planta, y después vas aprendiendo de la práctica en el campo. (...) vos llegás y los leés o por ahí no los leés [risas] y vas aprendiendo de los que estuvieron antes que vos. (...) [Es necesario] para afrontar (...) actuar ante una emergencia (...) tener diálogos con tus compañeros (...) tomar decisiones (Emilio, 27 años, clase trabajadora, E76).

Aquí aparece una cuestión interesante que se vincula con la toma de decisiones en espacios laborales y que puede vincularse a la definición de competencias laborales como saber hacer: qué se aprende en una determinada situación para que luego pueda ser aplicado en contextos distintos. Otro desafío se plantea al trabajar con otras personas frente al hecho de tener que tomar decisiones. Continúa la idea de un aprendizaje menos formal que se produce a través de la observación a otros/as compañeros/as; está presente una tensión entre la teoría y la práctica, entre saberes intelectuales y manuales, y cómo esto puede implicar cierta fractura entre los/as trabajadores/as de diversas áreas en las que se valoran más los saberes experienciales, o el saber hacer por sobre el saber sin aplicación práctica. Así lo afirma Gabriel, obrero manual calificado como operador de campo en el área de mecánica en una empresa vinculada al petróleo:

Me aferré mucho a la gente mayor en el trabajo (...) aprendía cosas que otros no aprendían (...), muchas mañas (...), y si no tenés la experiencia por más que sea ingeniero nuclear si tiene una chaveta que no sabés a dónde está, te puedo asegurar que no lo desaromás, te las enseña la vida. (...) Estaba de ayudante, después medio

oficial mecánico y a inyección de oficial (...) inyecciones era ser “guantes blancos” (...) los mecánicos era la guerra ustedes son dos maracas, o ustedes son unos mugrientos (...), era más fino, tenías que usar mucho más la cabeza porque involucraba lo que era la computadora (Gabriel, 30 años, clase trabajadora, E11).

En el fragmento anterior aparece una cuestión vinculada a los trabajos que implican típicamente poner el cuerpo, aspecto que en algunos relatos de entrevistados de clase trabajadora implica cierta virilidad versus otros trabajos de carácter intelectual. Asimismo, en nuestra muestra de clase trabajadora nos encontramos con aquellos casos que se dedican al trabajo de la construcción, sobre todo entrevistados que en ocasiones trabajan para un patrón o en un trabajo familiar. Este tipo de trabajos, con su correspondiente implicancia corporal, supone un importante desgaste físico, por lo que quienes los efectúan desearían no seguir haciéndolo en el futuro, dado que no se sienten a gusto con esas condiciones laborales. Este es el caso de Eduardo, trabajador manual no calificado joven que se desempeña bajo el oficio de albañil:

—No son buenos, son laburos pesados (...), en el invierno es el frío, tenés que revocar la parte de afuera, a la intemperie, con la mano sin guantes, te cagás de frío.

—¿Sentís que aprendiste algo?

—Sí... De algunas obras en particular, cómo hacer una pared, cómo revocar, y el tratado con las personas que saben más; tratar con gente que sabe más (Eduardo, 20 años, clase trabajadora, E51).

Este tipo de trabajos en la clase trabajadora aparece asociado a la necesidad de satisfacer una demanda económica, y no van vinculados al gusto. En las entrevistas aparece una limitada voluntad de elección respecto de estos trabajos que implican involucrar el cuerpo en demasía. Entre los saberes propios de estos trabajos aparece la cuestión de desarrollar un oficio, saber hacer, pero también cuestiones vinculadas

al saber ser, aspectos actitudinales, al trato y a las relaciones en el ámbito laboral. Esto se contrapone a lo observado en la clase intermedia, donde el trabajo manual o físico se vincula a una elección vocacional.

Hay otros trabajos en los que el cuerpo es implicado no tanto por la fuerza física sino porque supone trabajar en lugares abiertos, como una quinta, en la calle vendiendo comida, o en una feria de ropa. Estos trabajos suelen comenzar a edad temprana como changa familiar. Hay visiones encontradas, mientras que para algunos trabajar en la calle implica un riesgo, para otros les daba libertad para moverse. Es el caso de Pedro, trabajador dedicado a la venta ambulante de alimentos: “Ya cambié mi vida laboral, empecé a trabajar en la calle, era más libre” (Pedro, 37 años, clase trabajadora, E33).

En relación con la proyección a futuro, observamos las expectativas por adquirir los saberes que les permitan pensar en un futuro más promisorio, con trabajos diferentes o de la misma área, pero desde otro posicionamiento, vinculado al estudio, a la participación en cursos o a la posibilidad de montar un negocio. Aparece la posibilidad de adquirir herramientas intelectuales para obtener un trabajo en el cual el esfuerzo físico sea menor. El siguiente relato de un trabajador calificado joven nos muestra que posee el tiempo disponible y además una suerte de moratoria social para seguir formándose en la búsqueda por cambiar su trayectoria:

Y yo estoy tratando de estudiar, no quiero trabajar toda la vida de turno... yo lo veo a la gente grande. Te quedás físicamente... tienen problemas de... salud, presión, diabetes. A mí me gustaría recibirme de periodismo y terminar trabajando en radio o algún diario o haciendo gráfica. Yo no sé si me servirá... periodismo deportivo... allá “adentro” [YPF] y laburar de lunes a viernes... (Emilio, 27 años, clase trabajadora, E76).

Tanto en esta entrevista como en la siguiente aparece la comparación con la trayectoria familiar, respecto de la cual se manifiesta la voluntad de alejamiento:

Mi viejo, como es constructor, vi la parte (...) como sufrió (...) no quería terminar como él (...) no disfruta nada de la vida (...). Me pongo a estudiar y laburo, pero poco tiempo (...) Si puedo tener algo propio para mí y no matarme. No estar todo el día en la construcción (...) [En relación con su padre] está orgulloso porque él sabe que no quiero terminar como ellos; ellos también me dicen (Eduardo, 20 años, clase trabajadora, E51).

Formación en el trabajo en la clase intermedia

Entre los saberes apropiados en el trabajo por parte de esta clase resaltan aquellos vinculados al saber ser: actitudes y comportamientos deseables para interactuar con el mundo del trabajo. Los aprendizajes sobre la forma de interactuar con clientes, compañeros de trabajo y jefes son destacados como los principales saberes incorporados dentro del espacio de trabajo, por encima de los relacionados con saberes técnicos específicos del desarrollo de tareas. Este tipo de saber cobra especial relevancia en sus primeras inserciones. Es el caso de Darío, un trabajador especializado autónomo que se desempeña en el oficio de joyero:

—¿Sentís que aprendiste algo en ese trabajo?

—Sí, relacionarme (...), los códigos que son básicos y algo que no enseñan.

—¿Creés que pudiste aplicarlo posteriormente?

—Sí, totalmente. Ahí uno le queda, porque no es que está trabajando con el papá. Cuando trabajás con gente que ni conocés, este tiene un humor, a este no le hables mucho, así, ¿viste? (Darío, 40 años, clase intermedia, E17).

Asimismo, en este apartado aparece la importancia de aprender a relacionarse con otros actores en los ámbitos laborales, lo cual implica una diferencia con aquellos trabajos en los que la interacción se daba principalmente con miembros del grupo familiar. En este sentido,

ingresar a trabajar en otros ámbitos extrafamiliares ayuda a adquirir otro nivel de formalidad en las relaciones en el trabajo, a incorporar códigos sobre cómo manejarse, que luego pueden ser recuperados en otros empleos. En el caso de Bernardo, un trabajador autónomo que se desempeña como electricista trabaja por su cuenta, vemos que, debido a su trabajo, le ha tocado tratar con personas de diferentes clases sociales a lo largo de su trayectoria:

Aprendí la adaptabilidad con diferentes personas. No es lo mismo negociar, con un almacenero que con un gran empresario, pero hay casos donde uno se tiene que adaptar y, por ahí es mucho más difícil el almacenero que el gran empresario. Por eso, la adaptabilidad de negociación de acuerdo a la persona... (Bernardo, 64 años, clase intermedia, E48).

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre con la clase trabajadora, para la clase intermedia tiene mayor relevancia la apropiación de saberes en forma metódica y sistemática a partir de planes de capacitación dentro de los espacios de trabajo. Esto se observa entre aquellos/as que acceden a puestos de trabajo en empresas. Es el caso de Gabriela, quien, luego de “hacer carrera” en una empresa mixta (público-privada), detenta el cargo de supervisora de trabajadores manuales:

—¿Tuviste algún tipo de capacitación en la empresa durante estos años?

—Sí, capacitación, tenés bastantes cursos, sobre todo externos, por ahí internos, tenés muchos de seguridad, de calidad, bueno, de medioambiente, lo que es normativo, ¿viste?, ISO, seguridad, todo lo que es auditorías (Gabriela, 30 años, clase intermedia, E79).

Esto último no quita que en múltiples ocasiones los/as entrevistados/as de la clase intermedia mencionen que el aprendizaje de su trabajo se dio de manera espontánea e informal a través de la observación o el diálogo con colegas. Esto tiene un mayor peso en el caso de aquellos miembros de esta clase que trabajan de ma-

nera autónoma, como los microemprendedores. Inclusive, en estos casos, la adquisición de saberes y conocimientos necesarios para desenvolverse en el trabajo opera en un alto grado de informalidad. No obstante, encontramos que los miembros de esta clase pueden apropiarse de recursos institucionales, como planes de empleo y formación, que les permiten adquirir conocimientos valiosos para su futuro laboral. Es el caso de Gastón, un trabajador especializado autónomo en una blanquería:

–Vos ya venías laburando el emprendimiento ¿haber accedido al PEI² implicó algún cambio?

–A mí lo que más me sirvió del PEI, aparte de la plata, fue el curso que hicimos acá en Cepba. Porque uno, al principio, hace las cosas a los ponchazos, va viendo, probando y por ahí el curso ese, en mi caso, fue como en el momento justo, donde yo venía haciendo un montón de cosas y ya estaba funcionando, pero necesitaba que me caguen un poco a pedos, que me digan: “fíjate esto, aquello”. Me ayudó a hacer todo un cambio de imagen, de política de publicidad, en un montón de cosas. Y bueno, todo el seguimiento; después con Matías aprendí un montón de cosas. Aparte a mí me gusta toda esa cuestión organizativa, asociativa, hablar con otros emprendedores, ver cómo hacen, dónde están, cómo vienen... (Gastón, 42 años, clase intermedia, E43).

En su gran mayoría, los integrantes de la clase intermedia proyectan un futuro de desarrollo vinculado a sus estudios previos. Esta cuestión resulta muy importante sobre todo en el caso de aquellos que no han logrado aún abocarse plenamente al desempeño de tareas afines a su formación. En este sentido, se observa que la acumulación de credenciales educativas o los saberes adquiridos a partir de su experiencia laboral resultan un capital fundamental que les permite orientarse,

² Refiere a un programa de empleo independiente correspondiente al Ministerio de Trabajo.

tomar decisiones y presentarse en el mundo del trabajo. Así lo expresa Nadia, empleada no manual rutinario en el área administrativa:

—De acá a 10 años, ¿cómo te imaginás entonces?

—[Silencio] Depende a qué me dedique. Si me dedico a la docencia, me gustaría subir, llegar a ser directora, vicedirectora, inspectora. Como que veo un montón de posibilidades dentro de lo que es la docencia, lo disfruto, y creo que tengo condiciones y hay un montón de cosas que vas aprendiendo en el hacer (Nadia, 26 años, clase intermedia, E61).

Formación en el trabajo en la clase de servicio

Dentro de esta clase, los primeros trabajos remunerados suelen realizarse en paralelo con los estudios universitarios o con anterioridad a ellos de manera ocasional, y no suelen estar vinculados a las carreras universitarias escogidas. Los/as entrevistados/as valoran, principalmente, los aprendizajes actitudinales. El saber ser que les han brindado estas primeras experiencias laborales para relacionarse adecuadamente con las personas con las que se trabaja. A estos saberes se refiere una entrevistada, quien trabajó en la administración pública durante su paso por la facultad y que actualmente detenta un cargo como coordinadora de un programa en una institución estatal del sector agropecuario:

—Sí, un poco lo que es laburar en el Estado, los tiempos del Estado, manejarlo en un laburo, lo que es el derecho de piso, tener compañeros de trabajo, poner en práctica con gente real lo que es investigar... todo ese tipo de cuestiones.

—¿Y eso cómo lo aprendías? ¿Alguien te lo enseñaba?

—Estando, en el hacer... (Cecilia, 34 años, clase de servicio, E56).

Este se complementa con el saber hacer que se logra trabajando en estos lugares, que se adquiere a través de la experiencia y, en algunos casos, involucra a jefes-compañeros que acompañan el proceso. En

este sentido, las primeras experiencias laborales en estos trabajos no requieren un saber previo especializado. Este es el caso de Ana, que fue camarera en un bar y que al momento de ser entrevistada trabajaba como profesional específica en un hospital público.

—¿Tenías que saber algo previo para poder acceder a ese trabajo?

—Te pedían cierto manejo con lo que es la bandeja, manejar un destapador... no eran cosas ¡guau!, fácilmente las podías aprender. Sí es difícil aprender a manejar los tiempos, los de la gente, los tuyos, no abatatarte, trabajar con la memoria de los pedidos para que sea mejor la atención... y el respeto (Ana, 33 años, clase de servicio, E5).

Ahora bien, para insertarse en un mercado laboral relacionado a las carreras universitarias escogidas, muchas veces los/as entrevistados/as deciden realizar cursos o posgrados, los cuales poseen una total vinculación con la inserción laboral, dado que proveen herramientas para aportar a sus propias empresas o para insertarse en empresas privadas, como fue el caso de Mónica, que actualmente detenta un cargo de gerencia técnica en una empresa del área petrolera:

Mi idea era trabajar en investigación, me anoté en el CONICET, en Santa Fe, (...), y a su vez habían salido unas becas de...de YPF y de Gas, para hacer un posgrado en petróleo y gas, o sea, en alguna de las dos especialidades. (...) y ya inmediatamente me llamaron de...me llamaron del CONICET y me llamaron de, eh... YPF (...) Para hacer la... la beca del posgrado, en petróleo y en la industrialización del petróleo, y bueno, yo tenía que decidir y entre trabajar en la industria y en investigación veía la posibilidad en YPF eh... como tenía un centro de investigación y desarrollo...de empezar la carrera en YPF, y ya...cerca de la industria...y bueno, (...). Y bueno, y salió también la beca de...la posibilidad de ingresar en YPF, en realidad en ese momento era la beca al principio y no estaba asegurado el ingreso... (Mónica, 50 años, clase de servicio, E90).

Las primeras inserciones laborales relacionadas con los estudios universitarios suelen darse en forma de pasantía. Esta articulación entre estudios universitarios y trabajo se da de manera más fluida dentro de esta clase, ya que, como afirman a Pérez y Busso (2015), aquellos/as estudiantes que tienen bajos recursos se emplean en actividades que requieren mucha carga física, que resultan incompatibles con la experiencia educativa. En cambio, quienes componen la clase intermedia y de servicio se insertan en empleos relacionados con sus estudios y que pueden ser beneficiosos para su carrera y su profesión. Así, en nuestro caso, se trata mayormente de trabajos para empresas privadas, y en menor medida en el ámbito estatal. Las empresas privadas a las que aspiran suelen valorar positivamente los estudios universitarios y se suele premiar la certificación. Así lo podemos visualizar en el relato de Jorge, que trabaja como profesional técnico en una empresa petrolera:

—¿Y desde la empresa le daban importancia a que...vos termines la carrera?

—Sí...sí, sí.....uno...el empuje propio, pero en ese momento la empresa, que era estatal..., le daba mucha importancia a la formación de profesionales que trabajaran en la compañía, te brindaba mucho apoyo, tanto la definición más alta de empresa o compañía, como las personas, los jefes míos que eran profesionales, siempre te motivaban... aparte de los beneficios que tenía... los días de preexamen y todo eso (Jorge, 55 años, clase de servicio, E88).

Podemos afirmar que, tanto si se trabaja en el ámbito público como en el privado, los trabajos formales en los que hacen carrera las personas pertenecientes a esta clase están estrechamente relacionados con conocimientos aprehendidos de manera teórica y metódica. A su vez, estos suelen ser mayormente de tipo intelectual-administrativo-de oficina y estar menos ligados al trabajo manual. En este sentido, reconocen los saberes universitarios aprehendidos.

A su vez, el hecho de capacitarse es muy importante para las propias empresas en las que trabajan los entrevistados. Esto contrasta con las experiencias laborales de las otras dos clases, dado que las grandes empresas, a diferencia de empresas menores o menos “institucionalizadas”, poseen una fuerte tradición en capacitar a sus empleados. En la mayoría de los casos se realizan capacitaciones tanto para adquirir algún tipo de saber ser, o “habilidades blandas”, relacionadas al modo de trabajar, y también capacitaciones sobre saberes más específicos que sirven para actualizar los conocimientos teóricos del área:

Recibimos capacitaciones en inglés y después yo tuve cursos en el IAE de la Universidad Austral, tuve toda la parte comercial; nos dieron módulos de economía; fue un año y medio. Por cuatrimestre fue, dos cuatrimestres, uno era un poquito más (...). Eran capacitaciones muy interesantes porque eran todas a través de casos; vos los leías y después se desarrollaban en la clase y bueno tenían aspectos de economía, de relaciones interpersonales, de perfiles, cómo tratar distintos empleados (Marianela, 57 años, clase de servicio, E89).

A su vez, muchos afirman que el saber hacer en el trabajo se genera a diario y no a partir de cursos, sino a partir de procedimientos propios de las empresas:

...tenés que atenerte a los procedimientos. Por eso si te ponés a leerlo solo, no vas a entender, pero bueno, a medida que te van explicando... gente, compañeros del sector las tareas vas viendo, leyendo los procedimientos: “sí, se hace así; no”... (Carla, 27 años, clase de servicio, E71).

Entre los/as entrevistados/as se percibe una suerte de conciencia de individualización de estas carreras profesionales, destacando que las capacitaciones deben ser aprovechadas al máximo, y la motivación

de realizarlas suele ir de la mano con un desarrollo personal. Con respecto a ello, podemos afirmar, como menciona Muñiz Terra (2013), que la performance individual y algunos valores como la meritocracia son centrales dentro de la perspectiva managerial de estas empresas. En este sentido, percibimos que las empresas propician la “gestión de sí” de los/as trabajadores.

Esta acumulación de saberes se reconoce, dentro del ámbito laboral, a través del ascenso. Se otorgan beneficios para poder continuar estudios y los jefes profesionales los motivan a seguir formándose para el trabajo. Carla cuenta que en su empresa existía valoración de los estudios en este sentido:

Yo noté mucho el cambio cuando me recibí en cuanto a puestos. Que te empieza... no es que yo los pedía, sino que de recursos humanos ya saben que estás en... en el sector ese, que te recibiste y te dicen: “Bueno, querés... Hay tal vacante, ¿te querés postular?” (Carla, 27 años, clase de servicio, E71).

Desde la mirada de los/as trabajadores/as, las empresas no ponen “un techo” en la formación. Los ascensos son reconocidos como un logro propio relacionado con saber hacer, de manera indicada, el propio trabajo. Esto se relaciona con una mirada empresarial, según la cual, como afirma Muñiz Terra (2013), el ascenso no es entendido como algo que sucede de manera automática a través de la experiencia y la antigüedad, sino a través de la postulación a los distintos puestos de trabajo de acuerdo con el propio perfil del trabajador, de quien se valora positivamente su formación y su certificación.

Reflexiones finales

El presente capítulo reúne aproximaciones sobre la forma en que las distintas clases sociales incorporan y se vinculan con los saberes para el trabajo y en el trabajo a lo largo de sus trayectorias de vida. En esta línea, resulta necesario destacar que la apropiación de sa-

beres puestos en juego en el trabajo es un proceso de socialización y formación continuo, que trasciende los años de escolaridad y los ámbitos de educación formal, y que tiene lugar a lo largo de toda la trayectoria de vida de las personas. Existe, por lo tanto, una diferencia entre educación y escolaridad, puesto que no puede limitarse la formación a los momentos en que las personas transitan por instituciones educativas.

A su vez, es importante destacar que, en este proceso opera la flexibilidad propia de cada persona, es decir, lejos de tratarse de un proceso de internalización acrítica, la apropiación de saberes y competencias para el trabajo supone una construcción subjetiva, que, además, puede ser colectiva, en tanto se construyen saberes con otros/as. Sin embargo, esto no implica que los sujetos construyan recursos, experiencias, prácticas y conocimientos de los que se valen en el trabajo en un marco de total libertad. Estos procesos se realizan en condiciones que pueden limitar o alentar el proceso formativo. En efecto, intentamos a lo largo del capítulo mostrar las formas en que los miembros de distintas clases sociales significan sus experiencias educativas, por un lado, y por otro incorporan conocimientos y saberes en función de los recursos con los que cuentan a lo largo de sus trayectorias. En esta línea, consideramos que existe una desigualdad en la distribución de los conocimientos entre clases sociales en la medida que, según la clase social que consideremos, se observan disparidades en cuanto al acceso a recursos con que puedan desarrollar sus trayectorias.

Como observamos a lo largo del análisis, existe una marcada diferencia entre las clases sociales en los modos de relacionarse con el saber, con sus formas de apropiación, con la capacidad de valorizar en el mercado de trabajo lo aprendido a lo largo de la trayectoria. Esto puede constatarse, en principio, en el tiempo que los/as integrantes de cada clase logran invertir en su educación. La clase trabajadora presenta trayectorias educativas discontinuas en las que la posibilidad de permanecer dentro del sistema educativo se encuentra siempre

tensionada por sus otras líneas biográficas. Esto último lleva a los/as integrantes de esta clase a permanecer menos tiempo en instituciones educativas –al menos en términos de educación formal–, lo cual consecuentemente impacta sobre la posibilidad de seguir estudios superiores. En este contexto, la obtención de credenciales educativas se transforma en un norte deseable, aunque no siempre alcanzado, lo que repercute en una situación de desventaja que se acumula frente a los/as miembros de las restantes clases. Esto último se contrapone a lo observado respecto del comportamiento de la clase de servicio, ya que allí las trayectorias educativas se destacan por ser lineales y por la posibilidad que tienen sus miembros de acumular credenciales educativas y hacerlas valer en el mercado de trabajo, lo cual se acrecienta con el tiempo. Dentro de la clase intermedia se observa una mayor permanencia dentro del sistema educativo, aunque esto no siempre redundaría en la posibilidad de acceder a puestos acordes a su formación.

Ahora bien, otro momento que analizamos a lo largo de este capítulo se corresponde con los saberes que se ponen en juego en el trabajo. En este terreno también se observan diferencias entre las clases. En la clase trabajadora encontramos que opera un alto grado de informalidad en que los lazos familiares y el aprender a partir de la observación se constituyen como los principales recursos de los que disponen sus miembros. Dentro de la clase intermedia y de servicio los recursos de los que pueden apropiarse son más institucionalizados gracias a la posibilidad que tienen de invertir más tiempo en el sistema educativo y a las características propias de los trabajos a los que acceden, en relación con los cuales muchos son formados/as a través de planes de capacitación. No obstante, existen marcadas diferencias, puesto que dentro de la clase de servicio encontramos que sus inserciones laborales están directamente vinculadas con sus estudios previos, y en el caso de la clase intermedia esto es más bien un desafío con el que se encuentran. En efecto, los miembros de la clase intermedia no

siempre logran acceder a puestos acordes a su formación y muchas de sus decisiones en materia laboral están orientadas a buscar ajustar su formación con su trabajo.

Este conjunto de elementos vinculados a la apropiación de saberes repercute en las formas que tiene cada clase de proyectarse a futuro. Para los miembros de la clase trabajadora las búsquedas de capacitación y formación están ligadas a lograr salir de trabajos en donde la implicancia del cuerpo es el factor fundamental. Por su parte, en el caso de la clase intermedia opera con mayor peso la búsqueda de un ajuste entre su formación y sus trabajos. Por último, para la clase de servicio existe un impulso a continuar capacitándose en función de un proceso de gestión de sí, en el que la formación recibida obtiene un reconocimiento dentro de sus espacios de trabajo.

Referencias bibliográficas

- Barbier, J. y Galanatu, O. (2004). *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales*. Paris: L'Harmattan.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia la nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica México*, 5, 2007-8358.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4), 15-35.
- Goldthorpe, J. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Heger, N. (2010). Los saberes de los que se apropian los trabajadores y las demandas de la realidad social y productiva en Argentina: discusiones en torno a las políticas de reconocimiento de saberes en Argentina. *Congreso de la Asociación de Estudios*

- Latinoamericanos, Toronto, Canadá. <https://peetiiceuba.files.wordpress.com/2016/06/9-herger-natalia-lasa2010.pdf>
- Herger, N. (2012). Los saberes de los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo: metodologías de evaluación del sistema educativo y en el trabajo. *Reunión científica: “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: interfaces entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los trabajadores”*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Programa Educación, Economía y Trabajo.
- Jacinto, C. (2020). Estudio cualitativo de seguimiento de egresados de ETP de nivel secundario. *FONIETP 01*. https://www.researchgate.net/publication/362850186_Estudio_cualitativo_de_seguimiento_de_Egresados_de_ETP_de_Nivel_Secundario
- Jiménez Zunino, C. (2017). ¿Estudiar o trabajar? Dilemas en la formación de profesionales de clase media en Córdoba, Argentina. *Propuesta Educativa*, 2(48), 93-96.
- López Blasco, A. (2006). La familia como respuesta a las demandas de individualización. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 263-284.
- Millenar, V. (2016). *Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de dispositivos de formación para el trabajo (AMBA 2008-2014). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización* (Tesis de doctorado). UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Muñiz Terra, L. (2013). Carreras ocupacionales frente a la nueva ideología managerial: análisis comparativo del curso de vida laboral de dos generaciones de trabajadores y de sus posibilidades de movilidad ocupacional. *II Seminario internacional: Desigualdad y movilidad social en América Latina*. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116594/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñiz Terra, L., Roberti, E., Deleo, C., y Hasicic, C. (2013). *Trayectorias laborales en Argentina: una revisión de estudios*

- qualitativos sobre mujeres y jóvenes. *Laboratorio*, (25), 57-79.
- Pérez, P., y Busso, M. (2015). Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables. Mitos y realidades. *Trabajo y Sociedad*, (24), 147-160.
- Roberti, E. (2018). Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización, intervención y resignificación en dos municipios del Conurbano Bonaerense. En C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp. 175-196). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sendón, M. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, 40, 8-31.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la Educación Común*, 2(5), 164-173.