



Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

revistaumanizales@cinde.org.co

Centro de Estudios Avanzados en Niñez
y Juventud
Colombia

Quattrini, Diego

Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 14, núm. 2, julio-
diciembre, 2016, pp. 1291-1302

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456028>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo*

DIEGO QUATTRINI**

Investigador Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Artículo recibido en octubre 1 de 2015; artículo aceptado en diciembre 10 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** El objetivo del estudio es analizar la educación de la competencia “buena presencia”, que deben asumir los jóvenes de los sectores vulnerables para ingresar al mercado laboral en la provincia de Mendoza (Argentina). Para dicho fin, utilizo algunos aportes conceptuales de la teoría de Erving Goffman. Atendiendo al diseño metodológico, elaboré en el año 2013 entrevistas en profundidad a técnicos y jóvenes de un programa de empleo y capacitación laboral. Mediante esta técnica busco observar el manejo corporal-emocional que se produce en la presentación, en la búsqueda de empleo. Así, la pregunta es por la forma en que se construye la sensación de reconocimiento ante la regulación que se produce por la mirada de los otros. La inclusión está dada, entonces, por lograr una presentación estética y emocionalmente validada por el orden de la interacción.

Palabras clave: Jóvenes, educación, empleo (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Without shame. A Goffmanian analysis of the “presence” training in the employment encouragement program

• **Abstract (descriptive):** The aim of the study is to analyze the education of the “good presence” skill that should be developed by vulnerable young people looking to get into the job market. To conduct this analysis the authors used some contributions from Erving Goffman’s theory. As part of the methodology, in 2013 interviews were held with technicians and young people from an employment and job training program. These techniques sought to observe the body-emotional management produced in the presentation of these young people for their job search. The study asks about the construction of the feeling of recognition, which is produced under the regulating gaze of others. The inclusion is given then, for achieving an aesthetic presentation that is emotionally validated through interactions with others.

Key words: Youth, education, employment (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Sem vergonha. Uma análise goffmaniana da capacitação da “presença” em um programa de incentivo ao emprego

• **Resumo (descritivo):** O objetivo do estudo é analisar a educação da competência “boa presença”, a ser assumida por jovens de setores vulneráveis para ingressar no mercado de trabalho

* Este es un artículo de investigación científica y tecnológica. Se inscribe en una investigación doctoral titulada “La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza”, realizada por mí entre el 1° de abril de 2010 y el 14 de marzo de 2015. Esta fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resoluciones N° 209/2010 y N° 4082/2012). Área de conocimiento: Sociología. Sub-áreas: Temas Especiales: Temas Sociales.

** Doctor en Ciencias Sociales, mención Sociología (Universidad Nacional de Cuyo/Argentina). Becario post-doctoral del Conicet (Cit Villa María). Investigador del Cies (Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos), del Gessyco (Grupo de Estudios Sociales sobre Subjetividades y Conflicto) y de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba). Correo electrónico: diegoquattrini@gmail.com



na província de Mendoza (Argentina). Para isto, utiliza-se algumas contribuições conceituais da teoria de Erving Goffman. Como esquemas metodológicos, no ano de 2013, efetua-se entrevistas em profundidade com os técnicos e jovens de um programa de emprego e formação profissional. Estas entrevistas estão orientadas a observar a expressão corporal-emocional produzidas na apresentação destes jovens durante a procura por emprego. Portanto, indaga-se sobre a forma em que é construída a sensação de reconhecimento ante o regulamento que se produz pela visão dos outros. Desse modo, a inclusão está dada para alcançar uma apresentação estética e emocionalmente validada pela ordem da interação.

Palavras-chave: Jovens, Educação, Emprego (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Goffman y la presentación social corporal. -3. “El programa jóvenes más y mejor trabajo”: Un proyecto dirigido a jóvenes que no estudian ni trabajan. -4. Algunas consideraciones de la “buena presencia” y su relación con las emociones. -5. Consideraciones Finales. -Lista de Referencias.

1. Introducción

En la Argentina, como en otros países latinoamericanos, hay una brecha en la tasa de empleo entre jóvenes y adultos, siendo las de los primeros las más deficitarias (Salvia, 2013). Inclusive, se observa que la población juvenil se ve afectada tanto por la informalidad como por la precariedad laboral. Sin embargo, la cuestión de la inserción es alarmante cuando se analiza la situación laboral y educativa de los jóvenes desempleados de sectores vulnerables (Pnud, 2014).

Así, el fortalecimiento de la relación entre educación, trabajo y juventud, se convirtió en uno de los temas primordiales de la agenda política de los gobiernos latinoamericanos. En este contexto se elaboraron para los jóvenes y las jóvenes “políticas sociales de inclusión” a un mundo global y cambiante (Aparicio-Castillo, 2013). Sin embargo, a pesar de que estas propuestas incluían la ampliación escolar, en la mayoría de los países de la región solamente se lograron escasos resultados en lo que respecta a la reducción de la desigualdad. Lo cierto es que muchos de estos jóvenes terminan formando hogares con perspectivas sociales y económicas afectadas negativamente. En otras palabras, conforman sus subjetividades bajo una matriz que no solo los estructura en un marco de precarización, sino también a través de políticas sociales y educativas diferenciales. Inclusive muchos quedan expuestos a los modos sutiles que presentan los discursos individualizantes y auto-responsabilizadores de la pobreza, que

impactan en las formas de sentir, pensar y presentarse.

En las condiciones en la que conviven estas personas jóvenes se desprende la temática de este estudio: el ser joven en contextos de desigualdad trae aparejada la asignación de atributos para el trabajo, que promueve la producción de emociones vulnerables para el cuerpo y dificulta la integración al orden de la interacción. Así, las propiedades simbólicas asignadas a la identidad social de estos individuos confrontan sus sensaciones y emociones, como la vergüenza, provocando formas de presentación que configuran una performance no adecuada para las escasas oportunidades que el mercado de trabajo otorga.

Para indagar la regulación de las interacciones que se establecen en la educación, como en los momentos de trabajo, estudio aquí el carácter de la competencia de presentación social que se debe adquirir para mostrarse en el proceso de selección laboral. Esta competencia forma parte de un conjunto de exigencias que el mercado demanda en la mayoría de las ocupaciones. Mi propuesta es observar el proceso de formación/educación de dicha capacidad, analizando las estrategias de búsqueda de empleo que realizan los sujetos jóvenes desocupados beneficiarios de un programa social. Amparado en la perspectiva dramaturgica de Erving Goffman, pretendo entender la relación entre el “orden de la interacción en el trabajo” y los “procesos de formación” y sus resultados en lo que respecta a la alteración/naturalización de la segregación

afectiva/corporal que conmueve a estas poblaciones.

Asumo la idea de que estos jóvenes internalizan a partir del encuentro con los otros, marcas estigmatizantes in-visibilizadas que van configurando sus expresiones y emociones. Esto se observa en el mundo laboral, en el que se evalúan propiedades de presentación que terminan caracterizando al sujeto, y lo llevan por un camino de aprobación o desaprobación. Así, la capacidad de alcanzar una imagen corporal agradable, ligada a un manejo correcto de las emociones, promueve oportunidades para ingresar en los escenarios del trabajo; mientras que una presencia estética que disiente de las exigencias simbólicas y morales del orden dominante, provoca una expulsión que acentúa las distancias sociales que impone la desigualdad actual, mientras que quienes no logran actitudes necesarias para ubicarse en la competencia laboral, quedan destinados a ser gestionados y administrados por los procesos formativos de las políticas sociales.

Entonces, sitúo el análisis en el cruce temático entre formas de expulsión social y de regulación de emociones, examinando las consecuencias de las relaciones jerárquicas contemporáneas en el uso y el manejo del cuerpo. Como estrategia metodológica, utilizo entrevistas en profundidad a técnicos y jóvenes del Programa “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” (JMyMT). La propuesta de capacitación del programa está dirigida a sujetos jóvenes que no se encuentran incorporados plenamente en el mercado de trabajo ni en la escolarización, mientras que su proceso de instrucción está elaborado en función de una forma de proceder penetrada por el sistema por competencias laborales (Quattrini, 2015).

Diseñé dicha metodología en función de promover un análisis de la relación pedagógica que se establece en el programa y de los modos de presentación social que de allí se derivan. Examiné entonces la reciprocidad entre las experiencias educativas formales y no formales y las vivencias adquiridas en los procesos de selección. La exploración de las narraciones me permitió comprender las formas de interacción

(Goffman, 1971). En este sentido, la entrevista resultó un instrumento valioso para rastrear los puntos de vista en referencia a los momentos significativos en los que se conforman aprendizajes de “presentación” laboral.

Cabe aclarar que el trabajo de campo lo llevé a cabo en el año 2013, en tres oficinas de empleo de la provincia de Mendoza (Argentina), situadas en los municipios de Guaymallén, Las Heras y Capital. A partir de un muestreo no probabilístico e intencional, hice entrevistas a 22 personas beneficiarias de edades entre 18 y 24 años, y 12 a técnicos que realizaban distintas funciones (coordinadores, tutores, relacionistas con empresas y asesores). Luego transcribí todas las entrevistas y elegí para este estudio solamente 4 breves relatos. A medida que avanzó el proceso de análisis construí “núcleos de sentido temáticos” a partir de categorías propias del marco teórico escogido, e inductivas provistas por el análisis de contenido.

La tarea aquí emprendida consiste en comprender las maneras en que los jóvenes y las jóvenes utilizan y resignifican sus cuerpos y emociones durante el proceso de selección, luego de haber concurrido a la capacitación. Para ello, sigo la siguiente estrategia argumentativa: comienzo con un apartado donde expongo la obra de Goffman por considerarla central para analizar las formas de presentación; luego, me detengo en algunas particularidades del programa de capacitación y su incidencia en la performance de la búsqueda de trabajo; por último, examino ciertas experiencias de sujetos beneficiarios a partir del relato de los protagonistas.

2. Goffman y la presentación social corporal

La argumentación goffmaniana presenta una visión destinada a dar cuenta de la centralidad de las interacciones, incluyendo en ella la importancia del cuerpo y las emociones. El camino que transita el autor lo lleva a consolidar una teoría que afirma a un sujeto que se hace a sí mismo, aprendiendo a moverse en función del manejo de sus emociones, a encontrar significaciones y resistencias en un

escenario con normas y gramáticas propias de un ordenamiento temporal y espacial¹.

Precisamente, para el autor el sí mismo *-self-* es una categoría que alude a un ejercicio auto-reflexivo mediante el cual el sujeto se interpela, intentado responder a la pregunta por su identidad (Bernasconi, 2015). Pero esta interpelación se realiza bajo una relación “dramática” con los otros, donde intervienen las expresiones corporales (Marrero-Guillamón, 2012). Así, con la “metáfora dramatúrgica” Goffman se propone considerar el elemento corporal/emocional/expresivo de la vida social e identificar aspectos performativos que contribuyen a explicar la figuración y movilización de los cuerpos en el espacio social.

La teoría plantea que mientras una persona representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable observar una relación social, en la medida en que se extienda en el tiempo y en un espacio. De esta manera, la propuesta considera la interacción como un “hecho ordenado”, confeccionada gracias a las “*presuposiciones cognitivas compartidas y los límites autoimpuestos de los sujetos*” (Goffman, 1991, p. 179). Giddens, conocedor de estas ideas, afirma que el aporte principal de Goffman fue exponer una sistematización basada en el orden temporal y espacial, lo que permite observar sociológicamente el carácter situado de la acción y la rutinización de las actividades. En este sentido, Giddens valoriza la utilización de la metáfora teatral como herramienta heurística, siempre y cuando se logre verificar la “*existencia de escenarios precisos*” en los que se constituyan “*modos esperados de conducta*” (Giddens, 1984, p. 119).

Específicamente el análisis dramatúrgico se basa en la “significación” instantánea de las expresiones que se produce para los otros.

Los detalles de los movimientos empleados no provienen de un guión sino del dominio de un lenguaje ejercido con poca premeditación (Goffman, 1971). El éxito de la interacción se levanta a partir de un dialecto corporal adecuado, mientras que el compromiso con la situación es el mecanismo por el que el orden se mantiene y se expresa sobre los cuerpos (Marrero-Guillamón, 2012). El vínculo entre lo corporal y lo emocional está mediado entonces por las impresiones, que intervienen y que producen diversas sensaciones (Del Mónaco, 2013). El auditorio evalúa los rasgos distintivos de la actuación, observando la capacidad de control y la “veracidad” de lo emanado; en tanto que el cuerpo aparece como un campo de percepción mutuo, obligado a emitir elementos conductuales, a veces bajo situaciones frágiles que pueden producir una cierta incomodidad o vulnerabilidad emocional. Así, bajo estas consideraciones, el cuerpo y las emociones se construyen a partir de su exposición. Esto también es asumido por Bourdieu, quien afirma que las “disposiciones” quedan elaboradas en la “piel” en función de los “peligros afectivos” que enfrentan los agentes en los procesos sociales. Es decir, que la existencia de “*emociones junto con la vulnerabilidad, el dolor, la muerte*” hace que los actores “reproduzcan” las condiciones y “tomen en serio” el mundo social (Bourdieu, 1999, p. 186)².

De esta manera, al igual que Bourdieu, Goffman supone que el orden social se inscribe en los cuerpos a través de confrontaciones dramáticas, otorgando importancia a las transacciones afectivas/expresivas. Para profundizar su análisis, propone una explicación de la regulación de las formas gestuales a través el concepto de “fachada” de la actuación (Goffman, 1971). La fachada está compuesta por el escenario y por la apariencia y los modales que se demandan. Aquí el análisis del lugar donde se efectúa la puesta en escena denota los modos de organización espacio-temporal. En la mayoría de los espacios hay una región anterior -en la cual los actores acentúan

1 En la contemporaneidad, diversos autores y autoras han asumido el cuerpo y las emociones como objetos de estudio, afirmando que la relación de éstos con el mundo puede ser observada como objeto de significaciones propias de un contexto social e ideológico. Foucault, Elias, Bourdieu, Goffman, Giddens, Le Breton, son algunos teóricos conocidos que se dedicaron a develar dichas lógicas. Le Breton (2012) aclara que la emoción no es un estado fijo, sino más bien una esencia que se extiende por todo el comportamiento y muta cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación.

2 Para Bourdieu, en el cuerpo figura la historia social del individuo. “*En lo profundo de los cuerpos están grabadas censuras silenciosas, el orden moral, en forma de culpabilidades y de pasión*” (Bourdieu, 1999, p. 221).

su actuación debido al contacto permanente con su auditorio-, una posterior, de trasfondo o llamada entre bastidores -en la cual aparecen elementos suprimidos de la anterior- y una zona exterior al espacio teatral -esta última escasamente desarrollada-.

La apariencia y los modales forman parte de lo que Goffman denomina fachada personal, constituidas por impresiones producidas por el cuerpo, que van desde la vestimenta, las características étnicas, el porte, las pautas de lenguaje y las expresiones faciales, hasta otras particularidades semejantes. Para el autor, el estado de ánimo, la cognición y el esfuerzo muscular están implicados intrínsecamente y resultan vitales en la escenificación. Para resumir estas propiedades usa la noción de “cara”, que no solo remite a la parte física del cuerpo “cara”, sino además a la “imagen de la persona” delineada en términos de cualidades socialmente aprobadas (Goffman, 1970).

La propia cara y la de los demás son construcciones del mismo orden; las reglas sociales y la definición de la situación determinan “cuántos sentimientos debe tener la cara” y de qué manera se distribuirá ese sentimiento entre los rostros involucrados en la interacción. Todas las personas tienden a experimentar una reacción emocional ante el contacto con otras caras; de manera que los sentimientos quedan adheridos a ella. La cara es el eje por el cual se conserva y se manifiesta el orden expresivo y se establece la regulación de los movimientos corporales y las sensaciones, de modo que cualquier expresión derivada del cuerpo parezca en concordancia con la cara.

Es decir, sobre la base de unos pocos atributos conocidos se le carga a la cara la responsabilidad de otras propiedades relacionadas; por lo que una persona debe concentrarse en “salvar la cara”, actuar con rapidez y presentar una imagen coherente. En caso de no lograr mantener una cara correspondiente a las exigencias expresivas, puede decirse que “perdió la cara”. Se dice que colocó una cara equivocada porque no presentó información integrada de su valía social, o se quedó “sin cara” porque no logró preparar una línea expresiva esperada (Goffman, 1970).

El rasgo fundamental de los encuentros cara-a-cara es que en ellos se puede observar ciertos temas que resultan a priori intangibles, como la gesticulación y la postura corporal, que van constituyendo al sujeto y su subjetividad. De hecho, en la cara, en la piel, en los movimientos, se analizan hechos significativos de cada persona, ideales sobre categorías y relaciones y estructuras sociales mayores (Goffman, 1991). Es por eso que en la capacidad e incapacidad de poner la cara “naturalmente” se revela las múltiples formas de jerarquización social y los procesos de regulación del orden de la interacción³.

La relación entre la habilidad gestual diferencial y los procesos de estructuración social es analizada con mayor profundidad cuando Goffman aborda el estigma, conceptualizado como una marca corporal que se observa principalmente en la cara. El estigma justifica el proceso de conexión y desconexión espacial entre los cuerpos. Aquí se analizan los ajustes y los límites posibles de acción que pueden realizar los estigmatizados corporalmente. Los cuerpos poseen atributos de prestigio y rechazo que sirven como reconocimientos cognitivos para ubicarlos. Algunas de sus particularidades pueden ser consideradas como un estigma en la medida en que produce un descrédito⁴. A su vez, estas propiedades estigmatizadas pueden generar, o bien un sujeto desacreditado, o bien uno desacreditable. El desacreditado es cuando se le atribuye al cuerpo un estigma conocido en forma socialmente visible y difícil de ocultar, mientras el desacreditable tiene una marca no conocida, “como una especie de secreto” que podrá ser manejado hábilmente para evitar el descrédito social. Goffman aclara que un estigma se construye a partir de una ideología o moralidad que pretende justificar la inferioridad y la amenaza que presentan los cuerpos

3 Para observar la conexión entre cuerpos y emociones y los procesos de regulación puede verse a Scribano (2009). Este autor plantea que la construcción de sentidos, percepciones y emociones dan forma a maneras socialmente válidas de “apreciarse”, de “sentir” y de aceptar y soportar el mundo.

4 No todo atributo se presenta como estigma, sino aquel que es incongruente con el estereotipo acerca de cómo debe ser la persona. Porque el estigma es una relación entre el atributo y el estereotipo (Goffman, 1963).

deficientes para la interacción. Esta racionalidad a veces se realiza por una arbitrariedad que se basa, entre otras variables, en la clase social (Goffman, 1963, p. 15).

El sujeto estigmatizado desacreditable vive permanentemente del encubrimiento. Esta persona se siente en exhibición, debiendo llevar una auto-conciencia de la impresión que produce. El sujeto, en la co-presencia, queda registrado por su lenguaje corporal, asignado a una identidad social que se encuentra relacionada con una serie de “categorías de percepción” donde se inscribe un conjunto de propiedades personales y estructurales. A su vez, la identidad social puede ser dividida en dos: identidad social real e identidad social virtual. La primera, la real, expresa los atributos que pertenecen al cuerpo de una persona, en la medida en que los logre “demostrar”. La segunda (la virtual) está relacionada con la imputación de dichos atributos bajo una mirada retrospectiva que genera el orden social (Goffman, 1963).

Bajo estas ideas, el autor logra mostrar cómo las personas adquieren cualidades que se convierten en construcciones creadas bajo reglas morales elaboradas socialmente. La moral es la reguladora, que promueve modos de “parecer” confeccionados según el orden establecido. Si bien algunos pensadores critican estas consideraciones por limitar el problema del “trabajo moral” a la auto-reflexividad, sin indagar lo suficiente en las vinculaciones entre la moral del yo y los procesos de estructuración social mayor (Bernasconi, 2015), aun así esta teoría construye un aporte para observar las formas en que los cuerpos quedan expuestos en los espacios normalizados, obligados a aprender un dialecto corporal ante una adecuada valorización de signos. Son los usos y los defectos creados socialmente los que se reproducen e intervienen desarrollando rechazos y aceptaciones, mientras que el compromiso con el manejo de la situación es el mecanismo en el cual el orden social se reproduce y las personas, sus cuerpos y sus sensaciones, se constituyen como tales.

3. “El programa Jóvenes más y mejor trabajo”: Un proyecto dirigido a jóvenes que no estudian ni trabajan

En este estudio sostengo de manera analítica que las políticas sociales son estrategias institucionalizadas para satisfacer necesidades que garanticen la reproducción del régimen social de la acumulación. Estas constituyen un nodo central para regular y disminuir la conflictividad social que puede desarrollarse en función del número creciente de población que vive en estado de negación. En este sentido, constituyen “... un momento inmediatamente político del proceso de distribución y, por lo tanto, de acumulación” (Danani 2004, p. 62). Desde este punto de vista, las políticas sociales, al comprometer procesos de producción y reproducción, exceden lo meramente material, promoviendo implicancias en los procesos de conformación de subjetividades, es decir, en las experiencias, los aprendizajes y las sensibilidades de los beneficiarios (Cena & Chahbenderian, 2015).

En este marco institucional se inserta el programa nacional de incentivo al empleo JMYMT. Este plan se inscribe dentro de la historia de las políticas focalizadas, territorializadas y condicionadas⁵. Está dirigido a jóvenes de 18 a 24 años de edad que no hayan completado el nivel primario o secundario escolar, y que se encuentren sin empleo. Su objetivo es presentar una propuesta a quienes provengan de fracasos educativos, para que obtengan la oportunidad de acreditar algún título escolar y adquieran competencias básicas a través de la capacitación y la conclusión del trayecto con pasantías no rentadas. Para el año 2012, ya habían participado como beneficiarios 400.000 jóvenes en toda Argentina.

Mientras tanto, el programa intenta vincular la educación con el mundo del trabajo, pensado

5 Los programas de transferencias monetarias condicionadas fueron impulsados por los organismos internacionales de crédito y adquirieron importancia como estrategia estatal de atención a la pobreza en todo el continente. Desde su surgimiento en los noventa se han mantenido y expandido a más de 18 países en la región. Al mismo tiempo han aumentado los montos ofrecidos, la cobertura y el alcance geográfico. En 2010 cubrían a más de 25 millones de familias latinoamericanas y caribeñas, llegando a 113 millones de personas -el 19% de la población- (Cena & Chahbenderian, 2015, p. 128).

en las especificidades que presentan los “des-institucionalizados”. Adelanta un proceso de reclutamiento de jóvenes que homogeniza la población destinataria. El procedimiento de admisión sugiere un registro de las características de las personas incorporadas junto con un modo de clasificación de estas. Sin embargo, el carácter del proyecto está dado por la forma de proceder en el proceso de formación, inspirado en el sistema por competencias laborales⁶. Para este sistema, el mercado es el regulador por excelencia de las capacidades, siendo sus demandas el norte en todos los momentos educativos. Propone formar y re-crear credenciales, saberes, sociabilidades y actitudes necesarias para ubicarlos en la competencia laboral. La pretensión es ajustar radicalmente los mecanismos de regulación de estos, y devolver a la sociedad sujetos “auto-regulados” en cuanto a la capacidad de manejar su empleabilidad y desempeñarse por sí mismos en las situaciones que el mercado les exija (Quattrini, 2015).

Al ser influido el proceso de formación de los saberes por algunos lineamientos del paradigma de aprendizaje de las competencias, el proyecto produce modificaciones en la adquisición de las capacidades de los jóvenes y las jóvenes. Ahora, las competencias aparecen como una mixtura de atributos relacionados con diferentes técnicas cognitivas/corporales/emocionales, que tienen como objetivo la movilización de saberes y su incorporación a la performatividad. Además, el sistema sugiere que la aprehensión de estas comienza en ámbitos escolares y sociales, pero se materializa principalmente en experiencias

específicas de trabajo⁷. Esto produce un problema en la formación de los jóvenes que no poseen prácticas significativas en el mundo laboral.

La exigua participación de éstos se inscribe en las tendencias de los últimos veinte años que destacan una progresiva propensión hacia una menor disponibilidad de empleos para la gente joven. De modo tal que el ingreso al mercado de trabajo laboral, en nuestros días, se produce paulatinamente a partir de las edades teóricas de culminación de la educación secundaria. Sin embargo, en el caso de nuestra población de estudio, estas personas jóvenes no cuentan con experiencias laborales. Hay quienes participan activamente de tareas domésticas en el hogar (las mujeres); otros colaboran con sus padres en los emprendimientos propios de la economía informal; un sector menor, más inmediato a los 24 años, ha adquirido experiencias previas en el mercado, inclusive algunos en el sector formal; y solo una pequeña franja que se encuentra cercana a los 18 años no tuvo experiencias de trabajo⁸.

Ante la situación de este sector frente al mundo del trabajo, el proceso de formación en competencias está vinculado a la instrucción de herramientas útiles para enfrentar las primeras experiencias laborales. Es así que estos sujetos son representados como “aprendices” que deben adquirir una performance para responder a las exigencias de los primeros escenarios de empleo: desde el programa educativo se le prepara para enfrentar tres tipos de situaciones: los simulacros de trabajos; las presentaciones en las entrevistas laborales; y las pasantías denominadas “prácticas calificantes”.

4. Algunas consideraciones de la “buena presencia” y su relación con las emociones

Siguiendo a Goffman podría decirse que un sujeto, para alcanzar una actuación y mantener

6 La introducción del sistema por competencias produjo cambios tanto en los modos de exigir los saberes de los trabajadores y trabajadoras como en las formas de aprendizaje (Quattrini, 2015). Entre estos se destacan una modificación en el enfoque pedagógico; una integración de distintos tipos de saberes: el “técnico”, el “procesual” y el “actitudinal” (este último remite al manejo corporal/emocional de los sujetos); y una forma de evaluar a los trabajadores y trabajadoras a través del “nivel de empleabilidad”, es decir, de la sumatoria de competencias necesarias para adquirir trabajo, mantenerse y si es posible mejorar dentro de los puestos que ofrece el mercado de trabajo (Fundación Chile, 2005). Así, el sistema convoca las instituciones públicas -incluyendo la escuela- a formar personas capaces de generar su propia empleabilidad para lograr “insertarse con flexibilidad” y hacer frente al empleo, autoempleo y desempleo.

7 Las competencias se van formando mediante procesos diversos, pero se reconoce el momento de su concreción en situaciones laborales. Es por esto que los educadores y educadoras del paradigma han identificado el concepto de “aprendizaje situado” como un modo de adquirir conocimientos mediante la observación en el escenario laboral, la participación en actividades de trabajo, las interacciones pedagógicas entre trabajadores o la rotación entre puestos (De Ibarrola, 2008).

8 Información extraída de entrevistas a individuos técnicos y beneficiarios del programa de empleo investigado.

una impresión idealizada, procura adquirir la habilidad de presentar su cara. Cuando lo logra, adquiere sentimientos de confianza y seguridad. Se encuentra seguro con sus líneas expresivas, alcanza una postura firme -mantiene la cabeza erguida- y se presenta ante los demás en forma abierta. En cambio, si percibe ciertos errores en su performance y la situación lo lleva a descubrirse con la cara equivocada o “sin ella”, es probable que se sienta avergonzado y lo que es peor, que peligre su reputación en la escena.

En esta forma, las personas tenderán a intentar presentar una cara aceptable y coherente con sus expresiones. Este trabajo se logra a través del aprendizaje de repertorio de prácticas de “salvación de caras”, que serán aprehendidas en relación con experiencias previas, con apariencias y modales socialmente reproducidos y con los atributos valorados de la subcultura en la que participa.

El sistema por competencias laborales brinda en este sentido una orientación gestual y emocional para regular la exposición en los escenarios de iniciación de trabajo. Entre las pautas, se sugiere asumir la competencia denominada “buena presencia”. Ésta podría ser definida como la “primera impresión” que produce el trabajador o trabajadora frente a su empleador o empleadora. La buena presencia se encuentra medida por la cara del trabajador. La presentación facial está ligada al “porte” y al estilo de la vestimenta, significaciones consideradas como ofrenda de respeto y prueba de confianza en el momento del encuentro.

Para ilustrar estas características, analizo las entrevistas de los participantes del JMyMT. En consideración a los objetivos precisados, en esta parte del trabajo abordo tanto el punto de vista de los capacitadores en relación con los consejos morales propuestos; igualmente, examino las experiencias y las percepciones alcanzadas de los jóvenes luego de su participación en el programa. Comienzo con los comentarios de dos técnicos sobre la buena presencia:

“El empleador ve desorganizado a la persona cuando por ejemplo viene con la famosa capucha. Y la gente es muy prejuiciosa... Pasa que es un aspecto neurológico eso, mucho de lo que viste

en la persona dentro de los primeros tres minutos te deja marcado. Por eso cuando llegan las personas encapuchados⁹ o se sientan y no miran a los ojos... esas son habilidades de comunicación que no la tienen los chicos. Y eso al empleador no le inspira confianza. No me miró a los ojos, algo está escondiendo...” (Entrevistado N°1-Tutor- Mendoza-Julio 2013).

“La buena presencia requiere medianamente presentarse afeitado por una cuestión de respeto hacia el otro, con el pelo prolijo, con una ropa acorde, ni de traje ni de corbata... yo siempre les digo a los chicos, con un jeans¹⁰ simplemente, te bañas, te pones una camisa y un pantalón... Y también orientarse al tipo de búsqueda laboral, si te presentas para un banco puede ser que vayas de traje, pero si te presentas para una metalúrgica, anda presentable, pero no hace falta que vayas de traje” (Entrevistado N°2-Encargado de administración de prácticas calificantes-Mendoza-Julio del 2013).

A partir de estas apreciaciones se podrían hacer al menos dos reflexiones: una sobre el carácter ordenado del mercado, reproducido en este caso en el proceso de capacitación por competencias; y la otra sobre los contenidos conductuales que deben adquirir los jóvenes para acreditar una buena presencia, que incluye el valor de la cara como atributo social predilecto.

En primer lugar, el asumir una presencia estética agradable aparece como una condición indispensable para entrar al mundo del trabajo. Aquí los jóvenes y las jóvenes deben comprometerse a aceptar y a aprender el marco social ritualizado de la interacción laboral. En tanto que, para los selectores, las primeras impresiones en el proceso de evaluación -“los primeros tres minutos”, como sugiere el entrevistado N°1- establecen si el participante es digno de la “honra” y la “con-fianza” de

9 Hace referencia a beneficiarios que concurren a las capacitaciones con una capucha -gorro unido a una prenda de vestir-, la cual deja oculta la cara.

10 Un jeans es pantalón informal confeccionado con tela “vaquera”.

ser parte. El mensaje de los formadores y formadoras se conforma en función de una moralidad que invita a asumir predisposiciones cognitivas/expresivas/afectivas de acuerdo con las exigencias del sujeto empleador, mientras que la exaltación de la figura jerárquica de este último, a través de la reproducción de protocolos rituales, es lo que sostiene el orden expresivo y le imprime un carácter sagrado a las fachadas de los puestos de trabajo. De manera que en los “primeros momentos”, las transacciones “afectivas y comunicacionales” aparecen como requerimientos importantes, a las que todavía -según los formadores y formadoras- estos jóvenes no logran responder pertinentemente.

En este sentido, los agentes empleadores no sólo se encargan de exigir expresiones generales, sino además de promover suposiciones compartidas necesarias para moverse de acuerdo con la distribución de roles asignada según las regiones escénicas del mercado. Así, con frecuencia, quienes trabajan en escenarios cercanos a los bastidores son emplazados a desarrollar más sus pautas o saberes técnicos, mientras que quienes lo hacen en la región principal deben adquirir pautas expresivas. Por lo tanto, la diferenciación ritual en las regiones en modo alguno coincide con la reproducción de una división de cercamiento y exposición de aspectos valorizados/desvalorizados de los cuerpos en el campo social. De esta manera, el orden de la regionalización queda comprometido por las reglas taxonómicas de clasificación que intervienen en una trama de relaciones de regulación que dirimen los capitales corporales necesarios para prepararse en el campo laboral.

Estos capitales, asumidos como materiales conductuales -manejo emocional y corporal- son parte de la competencia *buena presencia*. Estas habilidades se constituyen en función de “percepciones socialmente configuradas” que reproducen los propios técnicos del programa, es decir, sobre las “miradas pre-juiciosas” de los agentes empleadores. Estas impresiones aparecen como principios de organización y ordenamiento de representaciones cognitivas que los “desacreditados” deben poner en práctica para alcanzar alguna oportunidad en el mercado.

A pesar de que la buena presencia -como parte

de la fachada- tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas que le dan origen de acuerdo con la significación de las tareas específicas, podría decirse que hay apariencias y modales básicos establecidos para un número importante de trabajos. El uso del sentido práctico del cuerpo, como diría Bourdieu (1999), es decir, la manera de andar, hablar o mirar, aparece como una fuente de valor clasificada y convertida -igual que otros saberes- en fuerza de trabajo. Aquí los sujetos entrevistados señalan la necesidad de elaborar una “imagen corporal”, generada no sólo por la vestimenta, sino también por el olor corporal -se sugiere bañarse por ejemplo-, la presentación del pelo, aspectos del carácter como la timidez y las habilidades de comunicación, en especial la mirada. Justamente, se les solicita a estos sujetos jóvenes que para no ser marginados laboralmente, es decir, “para inspirar confianza”, adopten en su imagen “posturas de corrección”, que incluirá la recreación de sensaciones y emociones necesarias para construir, entre otros elementos, una cara “estéticamente agradable”. Puede apreciarse cómo la acreditación de varios elementos se condensa en alguna medida en la exposición del rostro de los jóvenes y las jóvenes que buscan trabajo. La cara representa la valorización social de la persona. El “competente” socialmente es “el que mantiene la mirada”, en cambio, el “desacreditado” es el que no muestra su cara, que baja la mirada, que se oculta bajo una “capucha”. Así la valorización de la imagen queda instituida en el contacto cara-a-cara, momento fundante de la reproducción de estereotipos y enmascaramientos sociales, mientras que el trabajo moral de regulación del proceso educativo se centra en las emociones y en los sentimientos que implica el manejo de cara. Para profundizar el lugar de la cara y los resultados formativos del programa, puede observarse experiencias de dos beneficiarios, luego de pasar por la capacitación.

“Yo antes del programa trabajaba pero era desconfiado, digamos que tímido, no hablaba con una persona que no conocía... y en este curso estuve un poco mejor, me fui soltando, me relajé y ahora confío en las personas, puedo hablar con ellas...” (Entrevista N° 3-Joven beneficiario-Mendoza-Agosto, 2013).

“Me enseñaron durante el programa a hablar bien, pararte bien, a mirar bien y contestar bien. A decir “buenos días”, a sentarte cuando te lo piden... También te enseñan a manejar la tensión, de no estar mascando chicle. Eso fue bueno, porque cuando tuve mi entrevista iba seguro... Tuve la suerte donde trabajaba de hacer lo que me enseñaron acá... Y el empleador se paseó por la oficina y yo lo seguía con la mirada y me dijo, vamos a hacer la prueba y ese día quedé...” (Entrevista N° 4-Joven beneficiario-Mendoza-Julio, 2013).

En ambas narraciones se visibiliza cómo la vergüenza se exterioriza como una emoción corporal que amenaza y cuestiona con su entrada la actuación. Siendo la presencia de un otro desigual jerárquicamente quien tensiona el cuerpo provocando una posible discrepancia entre lo que se puede hacer y lo que se quiere hacer, emergiendo como correlato la sensación de timidez. Así, al lograr internalizar la “mirada de los otros”, el beneficiario entra en el juego de la regulación, pues deberá “relajarse” para acostumbrarse a las reglas de la interacción. Aquí el par *vergüenza-descaro* se manifiesta en tanto una sensación que conduce a una evaluación que provoca un hetero-reconocimiento para el trabajo, y que además repercute en el auto-reconocimiento y en la construcción de la identidad social real.

En este marco, superar los límites espaciales, las distancias interaccionales y el hostigamiento sensitivo, implica para la persona un ejercicio complejo de re-presentación, es decir, una transformación de aspectos visibles, gestuales e íntimos.

Esto se observa en el trabajo de la cara, que provoca validación o descrédito en función de su expresión fisionómica y de los modales que se incorporan -la mirada y los movimientos que lo acompañan-. Asumir un dialecto corporal y gramatical adecuado y normalizado sólo se logra experimentando el control sobre el “temor de ser cubierto por la vergüenza”. En otras palabras, acostumbrándose a “salvar la cara” ante las presiones del trabajo, mediante un acercamiento entre un entrenamiento metódico asumido en el proceso de formación,

las expectativas que se van formando en las interacciones laborales y la conformación de un estilo de presentación social.

En este caso, “seguir la mirada”, como comenta el entrevistado N° 4, es una versión intelectualmente elaborada para el encubrimiento por la capacitación. Esto se produce a partir de la asunción de una carrera moral, lograda por el sujeto beneficiario, donde aprende a escoger y elaborar experiencias que le permiten re-explicar el origen desigual del que es parte. El consejo moral del programa educativo induce, por lo tanto, a convertirse en un agente observador de su situación social, lo que le provoca una conciencia y una especial sensibilidad frente a las contingencias de aceptación y revelación que se imponen en el mundo del trabajo.

Aprender el código de encubrirse, de mirar a los ojos y no tener miedo de perder la cara, es importante para adquirir status de empleabilidad. En este sentido, el sistema educativo por competencias propone como forma de inclusión la responsabilidad de adquirir energías estéticamente y emocionalmente sugestivas, o al menos des-estigmatizantes, en tanto condición necesaria para no ser desechado como mercancías en el intercambio del mercado.

La inclusión estaría dada entonces para quienes logren la competencia de una “cara socialmente válida”. De esta manera se produce otra división, entre cuerpos rígidos, seriados, desfigurados, sin ojos, es decir sin capacidad de “poner la cara”; y otros competentes en el manejo corporal “profundo” de la cara y la adecuación con las expectativas expresivas del trabajo. Así, la regulación del estilo estético expresado en la gestualidad y en los estados del sentir, implica y convalida la existencia de capacidades diferenciales para movilizar energías que repercuten en las relaciones de confianza.

5. Consideraciones finales

Muchos sujetos jóvenes que concurren al programa acarrear experiencias societarias que los exponen a un espacio interaccional estigmatizado. A esto se le suma la dificultad

de insertarse en la organización estructural del trabajo, que les exige competencias generales y también calificaciones flexibles necesarias para acostumbrarse a las dinámicas productivas. Ante esta complejidad, es legítimo preguntarse por la forma en que se va construyendo la sensación de reconocimiento en el mundo del trabajo.

El mercado opera así como un muro simbólico que se incorpora en el cuerpo y en las emociones. Desde allí se reproduce una división social entre sujetos con cualidades que los convierten en empleables o en cuerpos excluidos, disminuidos en su modo de interactuar. Además, esto promueve formas anticipatorias de prácticas y comportamientos. De manera que el reconocimiento cognitivo social, que se realiza desde diferentes instituciones, está en íntima relación con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales. La producción de la autoestima, la vergüenza y las identidades sociales, son efectos de un proceso segregacional propio de los modos de socialización. En este sentido, el análisis realizado sobre las expresiones en el trabajo devela los resultados de la dominación. La distribución desigual de la capacidad de poner la cara “naturalmente”, por ejemplo, en tanto habilidad gestual y emocional, deja entrever las lógicas sociales de jerarquización que se desarrollan en las relaciones cotidianas.

En este marco se confecciona una forma de educación que procura promover prácticas expresivas/cognitivas/afectivas que generen un enmascaramiento acorde con las exigencias sociales y mercantiles. Aquí el sistema por competencias laborales propone re-elaborar una fachada de un yo organizado, proactivo -en contra de la timidez-, que tenga la capacidad de mostrarse.

Como correlato se observa en el proceso de formación las dificultades para manejar -ocultar y exhibir- la información expresiva y la tensión corporal y emocional que provoca la exposición a juicios simbólicamente transmitidos. En esta forma, para trabajar la buena presencia es necesario analizar la carrera moral del estigmatizado dentro de las instituciones de formación, examinado la relación entre los continuos ajustes y “posturas de corrección” estéticas y sensitivas que se imponen en la

educación, junto con los sentimientos de seguridad e inseguridad que se van adquiriendo en las exigencias laborales.

De allí que el mandato de la expresividad del cuerpo, los “códigos de encubrimiento” y el despliegue de fortalezas personales implican la aceptación de un lenguaje normalizado que se imputa mediante formas hegemónicas de mirar y de ser visto. Mientras que la educación por competencias, lejos de eliminar las atribuciones construidas a través de los estereotipos, solo aparece como una forma de regular el estigma. Así, mientras más se controlen las marcas corporales, quizás más sólidas serán las relaciones sociales en el trabajo, pero se mantendrán las posiciones y disposiciones desiguales de los sujetos en ella. La necesidad de confeccionar una estrategia educativa de inclusión que tenga en cuenta las condiciones sociales del sujeto oprimido y que rompa con las reglas normativas interaccionales de exclusión, es todavía una causa pendiente de los sistemas formativos que se implementan para los des-institucionalizados.

Lista de referencias

- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 527-546. Doi: 10.11600/1692715x.1125121012.
- Bernasconi, O. (2015). Introduciendo la moral en los estudios sociales del self. *Polis*, 41, pp. 2-15. Recuperado de: <http://polis.revues.org/11196>
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cena, R. & Chahbenderian, F. (2015). El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 123-136. Doi: 10.11600/1692715x.1316260914.
- Danani, C. (2004). *El alfiler en la silla: Sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las*



- políticas sociales y la economía social*. Buenos Aires: UNGS-Alt.
- De Ibarrola, M. (2008). Formación escolar por competencias. (Diez experiencias sobre el uso de las competencias en educación en México). *Gaceta Ideas Concyteg*, 3 (39), pp. 138-154.
- Del Mónaco, R. (2013). "Lo importante es mantener la situación": Cuerpos y emociones en las interacciones sociales desde Erving Goffman. En A. Scribano (comp.) *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Fundación Chile (2005) *Competencias Laborales para Chile 1999-2004. Memoria del programa de certificación de competencias laborales*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (1963). *Estigma La Identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970). *Sobre el trabajo de la cara. Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Relaces*, 4 (10), pp. 67-76. Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208>
- Marrero-Guillamón, I. (2012). Descentrar el sujeto. Erving Goffman y la teorización del sujeto. *Revista Internacional de Sociología*, 70 (2), pp. 311-326. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/430>
- PNUD (2014). *Informe sobre el desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Washington: Pnud.
- Quattrini, D. (2015). *La formación de emociones para el trabajo bajo el sistema de competencias laborales. El caso de las poblaciones de jóvenes re-escolarizados del Gran Mendoza*. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Salvia, A. (2013). *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina*. Berlín: Editorial Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Scribano, A. (2009). A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En Figari, C. & Scribano, A. (comps.) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*, (pp. 141-151). Buenos Aires: Clacso, Ciccus.