



Constitución y utilización de la fuerza de trabajo: Relaciones entre la educación y el obrero colectivo

Constitution and use of labour force: the relations between education and the collective worker

Cecilia ROSSI*

Recibido: 29.10.10

Recibido con modificaciones: 2.12.10

Aprobado definitivamente: 8.4.11

RESUMEN

El desarrollo hasta aquí expuesto tuvo por finalidad problematizar relaciones en torno del trabajo y su cada vez más compleja articulación con la educación, en diversas dimensiones. Particularmente entre la educación como aporte a la constitución de la fuerza de trabajo y, entre el trabajo vivo y la educación (o en términos más precisos, las prácticas pedagógicas) en el espacio de trabajo. En este sentido fue que se planteó como eje articulador la constitución del obrero colectivo y la necesidad de considerar en términos amplios la noción de cooperación.

Palabras clave: Fuerza de trabajo, trabajo, educación, cooperación, obrero colectivo

ABSTRACT

The argument exposed until now was intended to analyze in a critical way the relation between work and its more and more complex relation with education, in different aspects. Particularly considering education as a contribution to the constitution of labour power and, between living work and education (or speaking precisely, pedagogical practices) in work places. It was in this aspect that the constitution of the collective worker and the need for considering in a more extended way the notion of cooperation was suggested as the axis of the formulation.

Key words: Labour force, labour, education, cooperation, collective worker.

SUMARIO

Introducción. Consideraciones sobre la producción de la mercancía fuerza de trabajo. Cooperación. Educación y trabajo. La pedagogía en la fábrica. Reflexiones finales a modo de conclusión. Referencias Bibliográficas:

* Becaria CONICET. Instituto Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. Correo: ceciliabrossi@yahoo.com.ar

Introducción

“La dirección del análisis, tomándose la especificidad de la práctica escolar en momentos históricos diferentes y en realidades específicas, se sitúa no en la búsqueda de demostración de que `la escuela sirve al capital de forma directa e inmediata`, o que la `escuela no es capitalista` o una `institución al margen`, sino en la aprehensión del tipo de mediación que esa práctica realiza históricamente en el conjunto de las prácticas sociales y, específicamente, en la práctica de la producción material”

Gaudêncio Frigotto (1988; p. 153)

La constante en el modo de producción capitalista es la transformación de la humanidad trabajadora en un factor de producción, en un instrumento de producción; y esta transformación no opera exclusivamente en el momento de la realización del valor de uso de la fuerza de trabajo, sino que abarca a la vida social en su conjunto. En este sentido, puede afirmarse que la construcción social de los trabajadores no se circunscribe a la fábrica (o al ámbito de producción, donde el obrero colectivo aparece como un atributo del capital, dado que es esa relación social la que los ha reunido) sino también, por ejemplo, al ámbito de la educación formal, de la adquisición de saberes básicos.

La vida social, y con ello la conformación de las individualidades (y subjetividades), incluye una cantidad de dimensiones mayor, sin embargo el intento por dar cuenta de la relación planteada, puede resultar una forma de avanzar en el conocimiento de los factores que determinan la constitución de los trabajadores y sus formas de desempeñarse en el terreno laboral. Si bien el trabajo y la educación presentan, al menos superficialmente, objetivos, medios y racionalidades diferentes -cuyas singularidades son el fruto de una larga construcción histórica entre actores con intereses diferentes y por tanto conflictiva-, se expresan como una relación de mutua determinación, donde sin duda el Estado se erige como mediador en tanto representante político de las relaciones sociales capitalistas.

Para avanzar en este sentido, el concepto de “cooperación” desarrollado por Marx en *El Capital* se convierte en una herramienta teórica insoslayable para pensar el proceso de creación del obrero colectivo de manera “ampliada”, es decir abarcando el momento escolar. Se trata pues, de analizar el concepto y repensarlo en términos más amplios.

Por su parte, la pedagogía crítica ha intentado avanzar en esta relación pero poniendo el acento en la escuela, puntualmente preguntándose si la escuela podría no reproducir las lógicas y saberes que recrean de manera permanente el modo en el que se vive. Se dará cuenta de este debate, pero la pregunta se centra en el requerimiento por parte del capital y, en segundo lugar, de qué modo responde la escuela a esa necesidad y, eventualmente, si puede no responder a ella.

Por último, y considerando que las formas que asume esta necesidad del capital de convertir a la humanidad trabajadora en un factor para sí han mutado a lo largo del tiempo, y que estas transformaciones no tienen que ver única ni exclusivamente con los cambios tecnológicos, sino más bien con técnicas y estrategias organizacionales que combinan el consentimiento/ consenso y la disciplina y el control / coerción, es que se piensa en la posibilidad de considerar una dimensión más de la educación que es, justamente, la de ver a la pedagogía como herramienta que permite la construcción de estas nuevas formas de control¹. Dicho en otros términos si, siguiendo a Gramsci, la hegemonía nace de la pedagogía², el orden

¹ Como sostiene Claudia Figari (2009; p. 75 y 76): “El orden civilizatorio se hace orden escolar, tanto como la cuestión educacional moderna hegemonizará como cuestión escolar. El proceso de transmisión cultural expresa el peso civilizatorio de la reproducción cultural. Este proceso ha dotado de legitimidad a la transmisión de saberes socialmente considerados como válidos, en una relación de conocimiento que opera desde las generaciones adultas a las jóvenes (Durkheim, 1974) [...] La escuela asume así un lugar estratégico, en tanto provee bases sólidas para configurar al sujeto civilizado, moralmente apto para la división social y técnica del trabajo y la ciudadanía [...] En el territorio de las fábricas, las lógicas del disciplinamiento cultural afinarán sus dispositivos para conformar un sujeto que, antes que nada, se disponga a aceptar las reglas de juego que impone a maquinaria industrial”.

² La importancia de la hegemonía reside en que su proceso vuelve homogénea a la estructura económica y la organiza, de allí que el análisis gramsciano de la sociedad civil y de la hegemonía tiene por objeto subrayar la *Trabajo y Sociedad*, Núm.18, 2012

que se establece en el espacio de la producción necesariamente debe tener como mediadora esta construcción.

En síntesis, se piensa la cuestión de la educación en dos grandes dimensiones: Como parte de la formación del obrero colectivo desde la fábrica hacia su “afuera” y dentro del ámbito productivo como herramienta eficiente generadora de consensos.

Consideraciones sobre la producción de la mercancía fuerza de trabajo

Cada vez más la adquisición de las capacidades laborales³ que se demandan desde el ámbito productivo son producidas en un momento diferente de la activación efectiva de esas capacidades. Efectivamente, en las sociedades salariales se ha producido una separación inédita en la historia entre los períodos de preparación para el empleo y los períodos de activación de las capacidades productivas en los centros de trabajo, creándose un sistema formativo dividido en una formación general y formaciones más especializadas. La adquisición de las capacidades que más tarde podrán ser personificadas por los trabajadores como mercancía e intercambiadas en el mercado de trabajo (demostrando en el mismo acto de su venta que el trabajo que la produjo fue un trabajo socialmente útil) se produce, entonces, por medio de la formación / educación (García, J. *et al.*: 2005, p. 47), en tiempos que varían también históricamente.

Si bien la decisión de formarse, o calificarse, aparece como una decisión individual previa a la entrada al mercado de trabajo, el movimiento general indica que el capital⁴, para su normal funcionamiento, requiere de un masivo proceso de formación de los atributos productivos de los trabajadores que luego participarán como trabajo vivo en los diversos procesos productivos. El Estado, en tanto representante político de las relaciones de producción capitalistas, tiende a garantizar en mayor o menor medida esta formación⁵. Por su parte, cierto es que no siempre se necesitan trabajadores excesivamente calificados, pero no es menos cierto que se trata, en general, de un proceso necesario y que, en términos generales, supone una formación media, de adquisición de saberes básicos, aunque luego se apliquen, o no, directamente al proceso productivo en cuestión. Dicho en otros términos, el hecho de que una parte de la población sea sometida a la condición de apéndice de una máquina no soslaya la necesidad de lo que aquí se denomina como formación, al tiempo que la relación que se establece entre formación y trabajo efectivo no debe ser entendida de manera directa y mecánica. Con todo, en las sociedades modernas, la formación se encuentra, y al mismo tiempo no se encuentra, vinculada directamente al empleo: Sí lo hace mediante, por ejemplo,

importancia de la dirección cultural e ideológica. De este modo, la hegemonía se afirma, entre otros elementos, a través de un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original (Portelli, H.; 1974, p. 63 y 71)

³ En el presente trabajo se tomarán como sinónimos los términos “capacidades laborales”, “capacidades”, “calificación” y “atributos productivos” aún cuando se reconocen los diferentes derroteros de cada uno de estos conceptos y que, eventualmente, corresponden a diferentes marcos conceptuales dentro de la sociología del trabajo.

⁴ “El capital, como tal, no es más que un modo y un medio dinámico, totalizador y dominador de mediación reproductiva, articulado con un conjunto específico de estructuras y prácticas sociales implantadas y protegidas institucionalmente. Es un sistema de mediaciones claramente identificable, que en su forma debidamente desarrollada subordina estrictamente a todas las funciones reproductivas sociales, desde las relaciones de género y familiares hasta la producción material, incluso la creación de obras de arte, al requerimiento absoluto de la expansión del capital, o sea de su propia expansión continua y su reproducción ampliada como un sistema de mediación de metabolismo social (...) De esa manera, la necesaria dominación y subordinación prevalece no sólo dentro de los microcosmos particulares –a través de la acción de “personificaciones del capital” individuales- sino igualmente más allá de sus límites, trascendiendo tanto las barreras regionales como también las fronteras nacionales. Es así como la fuerza total de trabajo de la humanidad se encuentra sometida a los imperativos alienantes de un sistema global de capital” (Mészáros, en Antunes, R.: 2005, p. 7 y 9)

⁵ Es importante dejar al menos señalado que el Estado (cuya política puede estudiarse, por ejemplo, mediante el presupuesto y el gasto públicos) no garantiza las necesidades inmediatas de los diferentes procesos productivos, lo que más de una vez aparece como la innecesaria, inutilidad o inadecuación de ese gasto social. Sin embargo, al garantizar una formación básica general produce una fuerza de trabajo social media que se constituirá (aunque no de manera mecánica) en el consumo de la fuerza de trabajo del proceso productivo y/o reproductivo, ó, como sostiene Frigotto (1988; p. 153) comentando a Launay (1978; p. 189) “la función específica de la mediación de la práctica educacional es responder a las condiciones de la producción capitalista, por oposición al proceso inmediato de valorización del capital”.

los programas de capacitación y entrenamiento desarrollados por las empresas muros adentro; y no lo hace, en tanto que la formación básica y el “perfil” de los trabajadores se producen, inicialmente, fuera de ella⁶.

Ocurre que (al ser el valor la forma que necesariamente tiene que asumir cualquier producto del trabajo, lo que significa que la comparación y asignación de las partes alcuotas del trabajo social en tiempos de trabajo socialmente necesario, en trabajo abstracto, se produce en el mercado), la adquisición de aquellas capacidades separadas del ámbito productivo se muestran como útiles o inútiles en el empleo efectivo (o no empleo) por parte del capital de esas capacidades. Es decir, cuando en el mercado de trabajo esa fuerza de trabajo ha sido comprada. Pues, como sostiene Marx (1974; p. 146) el trabajo, enfocado en su forma directa, en su existencia viva, no puede considerarse directamente como una mercancía; únicamente puede considerarse tal la fuerza de trabajo, capacidad de la que el trabajo no es más que una manifestación temporal y pasajera.

Dicho en otros términos, la vinculación propuesta se pone de manifiesto en la utilización del valor de uso de la fuerza de trabajo⁷, en el trabajo mismo, en un proceso laboral en la esfera de la producción, y más allá de que las formas de los trabajos concretos cambien y adquieran nuevas características específicas de manera más o menos constantes. En todo caso, estos cambios suponen una re-capacitación o re-qualificación en cada lugar específico de trabajo frente a lo que los trabajadores deberán adecuarse. Con todo, lo específico de la escuela no es la preparación profesional inmediata. Su especificidad se sitúa en el nivel de la producción de un conocimiento general, articulado al entrenamiento específico efectivizado en la fábrica, o en otros sectores del sistema productivo, y donde no es tan importante la distinción entre trabajo productivo e improductivo (en tanto productor directo de plusvalor) sino de trabajo colectivo, donde son objetivamente interdependientes (Frigotto, G.: 1988; p. 162 y 166)

Cooperación

La presentación que acaba de hacerse, habilita a pensar la reutilización del concepto marxiano de “cooperación” (Marx, K.: 1994, p. 391 y ss) para dar cuenta de este proceso complejo de metabolismo social que se produce en el mundo del trabajo y que alcanza a la vida social en su conjunto. Específicamente el concepto de “cooperación” puede ser utilizado para analizar la relación entre educación (o formación) y trabajo, pues el trabajo es una actividad concreta orientada a un fin pero, al mismo tiempo, su utilización necesariamente deviene en proceso de formación de valor y proceso de valorización⁸, es decir que se trata de una relación social que se produce, necesariamente, en unidades de producción que son las empresas propiedad de capitalistas individuales. En el mismo sentido, con el capital se erige una estructura en la cual el trabajo debe subsumirse realmente a su movimiento, pues, sin ser una entidad material ni un mecanismo que pueda ser controlado racionalmente, constituye una poderosísima estructura

⁶ “En la mercancía, el valor de uso aparece de manera actual, como lo existente que en el proceso de trabajo se presenta sólo como *producto*. La mercancía singular, de hecho, es un producto terminado que tiene tras su proceso de formación, en el cual ha sido abolido efectivamente el proceso por el cual se le incorporó y objetivó un trabajo útil particular. La mercancía llega a ser en el proceso de producción. Se le expulsa constantemente del proceso, bajo la forma de producto, y de tal suerte que el producto mismo sólo aparece como un elemento del proceso. Una parte del *valor de uso* en la que el capital se presenta dentro de la producción es la propia *capacidad viva de trabajo*, pero es una capacidad de trabajo de una *especificidad* determinada, correspondiente al particular valor de uso de los medios de producción, y es una *capacidad de trabajo impulsora*, una *fuerza de trabajo* que al manifestarse se orienta a un fin y que convierte a los medios de producción en momentos objetivos de su actividad, *haciéndolos pasar*, por consiguiente, de la forma originaria de su valor de uso a la nueva forma del producto” (Marx, K.: 1997; p. 8)

⁷ Desde el punto de vista de este trabajo, en nada cambia la cosa el hecho de que en el capitalismo actual se desarrollen cada vez más trabajos que aparentemente no pueden ser medidos, por ejemplo las tareas informacionales, comunicacionales y/o afectivas. En todo caso, sin importar la forma concreta de cada trabajo específico, lo que se sigue persiguiendo es que asuma la forma de valor, único modo de realizar la relación social general. Por otra parte no se adscribe aquí a los postulados de las teorías del “capital humano” sino que se pretende sencillamente aportar a las formas de mirar las relaciones entre el trabajo y la educación.

⁸ “Así como la mercancía es la unidad inmediata de valor de uso y valor de cambio, el proceso de producción que es *proceso de producción de mercancías* es la unidad inmediata del proceso de trabajo y del de valorización. Del mismo modo que las *mercancías*, esto es, las unidades inmediatas de valor de uso y valor de cambio, salen del proceso como *resultado*, como producto, del mismo modo ingresan en él en calidad de elementos constitutivos. De un proceso productivo no puede salir nunca jamás algo que no haya entrado en él bajo la forma de condiciones de producción” (Marx, K.: 1997; p. 7)

totalizadora de organización y control del metabolismo social a la cual todos deben adaptarse (Antunes, R.: 2005, p. 7 y 9). Subsunción del trabajo al capital significa, en este sentido, que el trabajo es parte del capital en tanto atributo suyo enajenado en su movimiento.

Efectivamente, se denomina “cooperación” a la “forma de trabajo de muchos que, en el mismo lugar y en equipo, trabajan planificadamente en el mismo proceso de producción o en procesos de producción distintos pero conexos”. Dado este hecho, se opera una revolución en las condiciones objetivas del proceso de trabajo, donde la jornada laboral conjunta de un número relativamente grande de obreros ocupados simultáneamente, en sí y para sí es una jornada de trabajo social medio. Es que la suma mecánica de fuerzas de obreros aislados difiere esencialmente de la potencia social de fuerzas que se despliega, cuando muchos brazos cooperan simultáneamente en la misma operación indivisa. Se trata de la creación de una fuerza productiva que en sí y para sí es forzoso que sea una fuerza de masas, que genera el obrero colectivo o el obrero combinado⁹. De este modo, la cooperación es fuerza productiva del trabajo social, pero la potencia de esa fuerza productiva es creada por el propio capital. Pues si los trabajadores no pueden cooperar directamente sin estar juntos, y el hecho de que se aglomeren en un espacio determinado es, por tanto, condición de su cooperación: los asalariados no pueden cooperar sin que el mismo capital los emplee simultáneamente, sin que adquiera al mismo tiempo sus fuerzas de trabajo y el mando del capital se convierte en el requisito para la ejecución del proceso laboral mismo, en una verdadera condición de producción¹⁰. Obviamente, el objetivo determinante es la mayor autovalorización posible del capital, es decir la mayor explotación posible de la fuerza de trabajo. Así pues, el proceso específicamente capitalista radica en que a los obreros reunidos, la conexión entre sus trabajos se les enfrenta idealmente como plan, prácticamente como autoridad del capitalista, como una voluntad ajena que somete a su objetivo la actividad de ellos. De este modo, la dirección capitalista es dual en su contenido (proceso de trabajo para la elaboración de un producto y proceso de valorización del capital) y despótica en su forma, de manera que el mando supremo de la industria se transforma en atributo del capital. Igualmente, el obrero social es, por consiguiente, fuerza productiva del capital¹¹.

En síntesis, cooperación es el proceso específicamente capitalista mediante el cual se desarrolla la fuerza de trabajo como fuerza productiva del capital. El capitalista dirige el proceso laboral, bajo la forma de una dirección despótica, obteniendo la posibilidad de explotación del trabajo directamente social. En este sentido desde el punto de vista marxiano, la cooperación provoca que la fuerza productiva del trabajo social sea un atributo del capital, pues es el capital quien ha generado y desarrollado las potencialidades del obrero colectivo¹².

Ahora bien, como ya se mencionó, por una parte, una de las principales características de este proceso de cooperación es la existencia de una dirección del proceso productivo por parte del capital¹³ (sin importar

⁹ No nos detendremos aquí en el debate planteado hace unos años por Negri y Hardt en “Imperio”, donde parte de la crítica se fundamenta en una suerte de desaparición de la fábrica como base de la cooperación social, donde “la primera consecuencia geográfica del pasaje de una economía industrial a otra informacional es una dramática descentralización de la producción”, que traería como consecuencia un cambio en la forma de producirse el trabajo social. Pero si diremos que, desde nuestro punto de vista, aún cuando el trabajo no se encuentre localizado (y habría que ver hasta qué punto sería esto lo que ocurre) sigue siendo el propio capital quien crea las fuerzas productivas como un atributo suyo, fuerzas de producción y reproducción que se enajenan en él.

¹⁰ Los modos en que se organiza el trabajo de manera específica constituyen un hecho histórico. Dentro de este aspecto se encuentran, actualmente, las nuevas formas de gestión del trabajo que anclan en la propia materialidad del proceso. Nos referimos de manera concreta a los nuevos dispositivos pedagógicos de control desarrollados por las gerencias de recursos que constituyen matrices de disciplinamiento laboral que se derivan, por ejemplo, de los sistemas corporativos empresariales y que buscan conformar nuevas subjetividades en el trabajo (Figari, C. y Hernández, M.: 2008) Lo interesante es mirar cómo, sobre una lógica general de producción del obrero colectivo, anclan las formas particulares de dirección en el proceso de trabajo concreto. Es justamente la dirección (despótica) del proceso de cooperación lo que se mira cuando se analizan las formas concretas en que se desarrolla el trabajo.

¹¹ El desarrollo íntegro de este párrafo es tomado del capítulo XI “La cooperación” de “El Capital” (Marx, K.: 1994; p. 391 y ss).

¹² Es el capital quien los reúne, el colectivo descubre sus fuerza en tanto es explotado por el capital, de manera que porta la potencialidad de convertirse en un límite al propio capital aunque subjetivamente son conciencias enajenadas en el capital. En este sentido, se constituyen en atributos de aquel que los generó como colectivo

¹³ Vale mencionar aquí, aunque sea de pasada, que el movimiento del capital abarca no sólo la esfera de la producción, sino también las de la circulación y por qué no las de la reproducción. Se quiere decir simplemente que todas las dimensiones de la vida social, en particular las que aparecen como producto de la voluntad de individuos

aquí si esa dirección es ejercida por el propio capitalista o por un grupo especial de trabajadores que personifican funciones del capital); por otra parte, otra de las características históricas es que, si bien sigue siendo el capital quien crea al obrero colectivo, el proceso de formación de los atributos productivos de los trabajadores, se da en gran medida por fuera del proceso productivo mismo, siendo la dirección capitalista quien haga uso de esas competencias, creando al mismo tiempo otras nuevas, específicas de los procesos concretos de trabajo. Por lo pronto estos dos hechos se relacionan estrechamente, estableciéndose de este modo relaciones entre el ámbito educativo o de formación y el del trabajo; relaciones que se estrechan aún más cuando es el propio capital quien tutela directamente el proceso de formación al que se hace referencia¹⁴.

Es interesante reparar, asimismo, en la compleja articulación que se produce entre la fuerza de trabajo en tanto mercancía y el obrero colectivo. La mercancía fuerza de trabajo, que es existencia social real cuando se transforma en trabajo vivo en el proceso productivo –y necesariamente es ya parte del obrero colectivo–, pero que antes de efectivizarse su consumo existe como potencia, como capacidad en el mercado de trabajo (Rikowski, 2009, p. 223) se produce antes y durante el proceso laboral. Concretamente, el individuo “trabaja” en producir su capacidad, y lo hace en tanto individuo libre y conciente, luego personifica esos atributos adquiridos con el objetivo de vender esa capacidad en el mercado de trabajo, también de manera individual. Cuando consigue el empleo comienza a formar parte de un obrero colectivo que aparece como atributo del capital, quien continúa formándolo, moldeándolo a los fines de hacerlo más productivo. Pero el hecho de que el individuo se represente de alguna manera qué capacidades deberá desarrollar para poder trabajar, y que lo haga en función de lo que el capital muestra como necesidad, pone en necesaria relación los momentos de la educación y del trabajo: la educación y la capacitación son elementos en la producción social de la fuerza de trabajo (*Ídem*, p. 224)

El aspecto colectivo de la fuerza de trabajo refleja el hecho de que en la sociedad capitalista las fuerzas de trabajo (en tanto mercancías individuales) son coordinadas en la división del trabajo. De esta manera, la fuerza de trabajo puede ser vista a través de su aspecto colectivo, como una acumulación de fuerzas de trabajo. En la esfera del mercado, desde el punto de vista de la oferta, la fuerza de trabajo se presenta como una sumatoria de capacidades individuales que compiten por satisfacer la demanda de las empresas. Desde el punto de vista de la demanda la fuerza de trabajo aparece del mismo modo y el capital, como todo consumidor, fija los requisitos de la compra. Es, sin embargo, en el consumo donde la fuerza de trabajo en tanto potencia debe efectivizar su capacidad de formar parte del obrero colectivo, y el modo específico en que lo hará depende de las indicaciones del capital. Aquí es, por tanto, donde resalta la *calidad* de la cooperación entre las fuerzas de trabajo y que será objeto de la relación entre educación y trabajo en el último apartado del presente trabajo. Esa cooperación forma una fuerza colectiva importante en el proceso de trabajo, una fuerza que el capital y sus representantes intentan controlar y canalizar en la creación de valor. El aspecto colectivo de la fuerza de trabajo es, por ende, la fuerza colectiva del capital (*Ídem*, p. 230)

Ahora bien, al tiempo que es innegable la decisión libre, privada e independiente de cada sujeto respecto de los saberes que adquirirá para luego vender su capacidad de trabajo al capital, no es menos cierto que esas elecciones se producen, al menos masivamente, dentro de rangos que especifica el propio capital a través de las instituciones que forman parte del conglomerado de acciones que despliega con el objeto de formar a la humanidad en un factor de producción para sí. Es por todos estos motivos que se considera que puede hablarse de un proceso de cooperación “ampliada”. Con todo, la historia de la regulación capitalista de la

libres, por ejemplo en el ámbito del mercado, también se insertan en la misma lógica. Por ejemplo, existen procesos de trabajo en los cuales son los propios trabajadores los que ejercen la dirección de dicho proceso. Ahora bien, esa dirección no puede ser otra que una que representa los intereses del capital aunque personificados por los propios trabajadores.

¹⁴ En Argentina, por ejemplo, existe un “circuito” de denominadas “escuelas privadas de fábrica”, de formación técnica, que pertenecen o pertenecieron a grandes empresas estatales o privadas. Estas escuelas forman un circuito diferenciado en la oferta de educación técnica de nivel medio donde la acción educativa del sector empresario mejor se materializa, y además se encuentran vinculadas al sistema formal de educación técnica¹⁴ (Figari, C.: 1999, p. 1). En varias de estas experiencias, los egresados ingresaban directamente a trabajar en las empresas a las que las escuelas pertenecían, lo que lleva a pensar el grado de organicidad existente entre la formación adquirida y los requerimientos para formar parte del obrero colectivo. Tal era por ejemplo el caso de la escuela de SEGBA, única en la formación de técnicos con orientación en energía eléctrica, cuyos egresados podían formar parte de la empresa SEGBA de manera directa.

fuerza de trabajo se concibe bajo el principio de la productividad destinada a la valorización del capital gracias a la explotación del trabajo. Esta subsunción del trabajo al capital exige hacer evidente la existencia de una organicidad del capital que desborda el restringido espacio productivo para adentrarse en la globalidad de un complejo ciclo reproductivo (Montes Cató, 2009; p. 145)

Educación y trabajo

La producción social de fuerza de trabajo está en el corazón de la política educativa contemporánea, pues se considera que una cualidad mejorada de la fuerza de trabajo incrementa la plusvalía relativa. Los representantes del capital lo perciben como una productividad del trabajo incrementada, redituando mayor margen competitivo para la venta de sus productos, y sobre esta base urgen a los gobiernos a satisfacer sus necesidades con relación a la mejora de la calidad de la fuerza de trabajo (Rikowski, 2009, p. 231-232)

Como se señalaba más arriba, la posibilidad de vender efectivamente la fuerza de trabajo portada por los trabajadores depende, por un lado, de las necesidades del capital para su autovalorización y, por otro, de los atributos que ofrezca esa capacidad de trabajo. En términos generales, los atributos productivos no sólo se conforman de cierta capacidad corpórea para producir valores de uso, sino también de capacidades intelectuales que, a medida que se complejizan los procesos de trabajo tienden a ser más elevadas por una parte, mientras que por otra parte, producto de la propia complejización de los procesos de trabajo mediante la introducción de tecnología, tiende a reducir al obrero a apéndice de la máquina¹⁵

Sin embargo, a pesar de las estrechas relaciones que se establecen entre la producción y el uso de la fuerza de trabajo –varias de las cuales se intentaron presentar hasta aquí-, esta producción se mantiene opacada. Evidentemente en todo este proceso la educación juega un papel, y en particular lo que se denomina “educación formal” diseñada por el Estado. La pregunta que podría formularse es ¿por qué el Estado es quien se hace cargo de la educación de los futuros obreros? ¿Lo hace de manera diferenciada teniendo en cuenta las diferentes necesidades de la producción? Para avanzar sobre este punto y problematizar las relaciones entre la educación y las necesidades de la acumulación de capital se parte de considerar al Estado como el representante político del capital social, entendiendo al capital social como el conjunto del capital, sin entrar en distinciones entre los diversos capitales individuales¹⁶. La pregunta anterior puede formularse, de la siguiente manera: ¿Cuáles son las relaciones entre la práctica educativa escolar y la práctica de producción social de la existencia dentro la estructura económico-social capitalista? (Frigotto; 1998, p.19)

Las respuestas a estas preguntas pueden resultar más o menos obvias, pero resulta que las explicaciones tienden a concentrarse en alguno de los dos polos que plantean las lecturas de la relación entre educación y trabajo, a saber: a) que la educación es un mero aparato ideológico del Estado; b) que la educación recibida y aprehendida por los sujetos trasunta inmediatamente en trabajo con mayores niveles de productividad.

Dentro del primer grupo, y obviamente posicionándose desde una perspectiva crítica, están las posiciones que pretenden una educación como “educación ciudadana” donde el objetivo de la escuela se ubicaría en formar ciudadanos con coraje cívico (Giroux; 2003). Desde este punto de vista se abarca la escuela como si se ubicara “por fuera” de las relaciones sociales de producción. Más bien se la considera como un espacio donde formar sujetos críticos pero en tanto ciudadanos. Esta forma de ver la escuela y de plantear un para

¹⁵ Es interesante señalar, como menciona también Rikowski (2009; p. 232) que “la producción social de la fuerza de trabajo fue un proceso que Marx apenas reconoció. Su existencia social era todavía incierta en su época, con la escolarización estatal que estaba recién surgiendo. De hecho, la falta de una definición social propia le llevó a concluir que [...] se presenta como propiedades inherentes al capital en cuanto cosa, como su valor de uso (Marx; 1990: 98)” Al respecto, Marx (1974; p. 144) expresa: “La totalidad de las mercancías puede dividirse en dos grandes grupos: de una parte, la fuerza de trabajo; de otra parte, las demás mercancías. Todos los servicios destinados a formar la fuerza de trabajo, a conservarla, a modificarla, etc., a especializarla o simplemente a mantenerla en buen estado, por ejemplo, los servicios del maestro de escuela, en aquello en que son industrialmente necesarios, los del médico que vela por la salud, conservando así la fuente de todos los valores y, por tanto, la fuerza de trabajo misma son, por consiguiente, servicios que contribuyen a hacer valer una mercancía susceptible de ser vendida, la fuerza de trabajo, y que figuran entre los gastos de producción y reproducción de esa fuerza”.

¹⁶ Como el objetivo del presente trabajo es dar cuenta de determinaciones generales no se propone considerar las diversas formas históricas de este Estado, cosa que se tornaría imprescindible para el análisis concreto de la relación entre políticas educativas y la relación de los capitales con el producto de esa educación.

qué emancipador, que tiene que ver con el desarrollo de una pedagogía que fomente la autonomía de los individuos, no pone necesariamente en cuestión la relación de la educación formal con las necesidades del capital en tanto producción de valor, sino que tiende, en todo caso, a ubicarla al margen de esas relaciones, en aparato ideológico del Estado, o, en todo caso, como productora de hegemonía pero en el ámbito de las superestructuras, como si se tratara únicamente de un fenómeno de conciencia e ideología. De este modo, a la generación de sujetos dóciles (ideológicamente dóciles, descuidando que la otra cara de la misma moneda es que ese cuerpo dócil será consumido productivamente por el capital) formados para legitimar el modo de producción capitalista, se le opone la producción y reproducción de conocimiento crítico con el objetivo de formar ciudadanos que puedan hacer valer sus derechos. Este tipo de caracterización de la escuela, opone ideología a ideología. En el mismo sentido, se ha observado en el desarrollo de las políticas educativas un cambio que trajo aparejado el llamado “neoliberalismo” donde el Estado comienza a correrse de las funciones que le correspondieron en una etapa histórica anterior, y donde el objetivo democrático y social de expandir la igualdad de oportunidades pierde su fuerza generando educaciones diferenciales entre pobres y ricos, entre dominados y dominantes (Apple; 1997). La pregunta que subyace frente a estas caracterizaciones, nuevamente, es por la explicación que puede darse a este hecho, que efectivamente se registra, en el marco de los cambios en el proceso de acumulación.

Desde el otro polo, la teoría del capital humano encuentra una relación directa entre educación y producción, constituyendo a la “educación adquirida” como un factor de desarrollo económico. Siguiendo la propia lógica de la forma que asume el trabajo en el modo de producción capitalista, la adquisición de educación de manera privada e independiente por los individuos, se constituye en garantía de venta de su fuerza de trabajo. Así, la educación nutre al individuo de más y mejores atributos productivos y le otorga los créditos de la “empleabilidad”. Pero esta lectura del papel de la educación entra en contradicción con la forma que asume la producción capitalista, pues el capital no necesita que todos los miembros de la clase trabajadora adquieran “muchos” conocimientos. Sin embargo, vale decir que el capital humano no es sólo un rebuscado concepto burgués, originado en los años sesenta, que debe ser ignorado o menospreciado. Es, pues, una expresión del hecho de que se vive en una sociedad que incorpora un impulso social a remodelar lo humano como capital humano que también deforma y reforma la educación y la capacitación como elementos de ese proceso (Rikowski; 2009, p. 234)

Con todo, la escuela no es sólo un aparato ideológico del Estado, no es sólo la deseada garantía del progreso de los pueblos y mucho menos se constituye como una institución al margen del desarrollo del capital. Por el contrario, “así como el capital, en su proceso de acumulación, concentración y centralización por el trabajo productivo va exigiendo cada vez más –contradictoriamente- trabajo improductivo, como si fuesen verso y reverso de una misma moneda, la `improductividad de la escuela` parece constituir, dentro de ese proceso, una mediación necesaria y productiva para el mantenimiento de las relaciones capitalistas de producción” (Frigotto; 1998; p. 148). De lo que se trata pues, es de aprehender el tipo de mediación que la práctica educativa realiza históricamente en el conjunto de las prácticas sociales y, específicamente, en la práctica de la producción material. Su productividad radica, por un lado, en la generación de individuos que puedan desarrollar trabajo improductivo al tiempo que la propia institución garantiza, y ésta es su especificidad, la producción de un conocimiento general que se articula al entrenamiento específico efectivizado en la fábrica, o en otros sectores del sistema productivo (*Ídem*; p. 162)

Este conocimiento general es el aporte de la escuela a la formación de los atributos productivos de la clase trabajadora: “Observando la práctica escolar no desde la óptica del trabajo productivo material inmediato e individual, sino principalmente bajo el aspecto del trabajo mental, `intelectual`, y dentro del cuerpo colectivo de trabajo, ciertamente se puede percibir su contribución en la reproducción de la fuerza de trabajo de los que supervisan, administran y planifican en nombre del capital, dentro de la propia empresa capitalista. En ese contexto, la función de la escuela se inscribe en el ámbito no solamente ideológico del desarrollo de condiciones generales de la reproducción capitalista, sino también en las condiciones técnicas, administrativas, políticas, que permiten al capital `tomar con pinzas` dentro de ella a los que, no por sus manos, sino por la cabeza, desarrollarán las funciones del capital dentro del proceso productivo” (Frigotto; 1998; p.167).

Del desarrollo anterior se desprende que el “conocimiento general” que la escuela produce debe satisfacer las necesidades tanto materiales como intelectuales del capital y los conocimientos que se traducen en trabajo productivo. En este sentido, el Estado, que es el representante político del capital, puede aceptar que la escuela se “radicalice” en la formación de individuos-ciudadanos e inclusive que forme ciudadanos

críticos, pero lo que no puede es dejar de cumplir su papel hegemónico tanto en la producción de sentido común (de la cual el sujeto ciudadano es uno de sus principales productos) y de brindar conocimiento general que sea “capitalísticamente” útil, reproducción de saberes socialmente válidos ó saberes socialmente necesarios¹⁷.

La pedagogía en la fábrica

Desde la doctrina managerial contemporánea, la “calidad total”, la gestión por competencias, el management participativo y las reingenierías, son herramientas privilegiadas para generar lo que se denomina “cambio cultural”. Constituyen tecnologías sociales derivadas del re-diseño managerial y tienen un efecto fundamental en la fuerza laboral, especialmente en sus formas de uso (Figari, 2006, p. 3) En el lenguaje empresario, el denominado “cambio cultural” es el concepto que engloba el conjunto de actitudes que deben adoptar los trabajadores para adaptarse a los nuevos requerimientos empresarios, que, desde otro punto de vista, se sintetizan en el concepto de flexibilización¹⁸.

Efectivamente, la industria sufre –si bien de manera disímil de acuerdo a las magnitudes de los capitales individuales- una “reestructuración” durante la década del ‘90. Desde la mirada de los pregoneros de la “innovación”, todo rasgo de flexibilidad que tienda a aumentar la productividad del trabajo es interpretada como un ir “hacia adelante” (Katz, J. y Stumpo, G.; 1996, p. 116-117), en particular en lo referido a la flexibilización contractual. Desde esta perspectiva, se caracteriza que se ha producido un cambio en las “reglas del juego” que llevó a muchas empresas a “buscar nuevos modelos de organización del trabajo y nuevos estilos de gestión empresaria, en tanto que otras no logran salir de su letargo y enfrentan una clara amenaza de desaparición. Las primeras están gradualmente transitando hacia la producción en `tiempo real`, racionalizando sus procesos productivos, adecuando sus estrategias de mercado y sus relaciones con proveedores, subcontratistas y sindicatos a través de formas más flexibles de contratación, en tanto que las

¹⁷ Ahora bien, ¿qué ocurre cuando ese “conocimiento general” se degrada? Aún desarrollando una “escolaridad descalificada” la escuela sigue cumpliendo un papel importante de mediación. Extender la escolarización en estas condiciones garantiza un doble juego: por un lado se demora la entrada de la fuerza de trabajo –descalificada- al mercado y por otro aporta con el gasto que genera al circuito del capital, en el sentido de que amplía el espectro, mediante el gasto estatal, de empresas privadas que abastecen al sistema educativo. “En síntesis, lo que queremos demostrar es que los gastos improductivos, desde el ángulo de la producción, tomados dentro del ciclo del capital, se muestran necesarios a la realización de la producción. En este sentido, aún cuando la escuela efectivamente se muestre innecesaria –y cada vez más innecesaria para calificar personas para el trabajo productivo- y por eso pueda ser vista como situada al margen del sistema productivo capitalista en cuanto actividad que utiliza un volumen cada vez mayor de recursos públicos y/o privados, seguramente es algo útil y funcional para los intereses del capital” (Frigotto, 1998; p. 176) Más o menos en el mismo sentido, Braverman (1984; p. 499, 500, 502 y 503) plantea, respecto de la duración de la escolaridad, que a partir de fines del siglo XIX, la práctica ampliamente incrementada de las especialidades científicas y técnicas en la producción, la investigación, administración, medicina y en la propia educación creó una gran expansión de los aparatos de educación superior para el suministro de especialistas profesionales en todas estas áreas, lo que ha tenido también un marcado efecto sobre la duración promedio de los asistentes a la escuela, al tiempo que como resultado de la generalización de la educación secundaria, hacia fines de los años 60 del siglo XX, los patrones tendían a elevar sus exigencias a los solicitantes de empleo, no porque este nivel educativo fuera necesario sino simplemente debido a la masa disponible de egresados de segunda enseñanza. Dentro de los elementos “externos” a la necesidad de conocimientos por parte del capital, considera que la terminación de la escuela a la edad de 17 años ha llegado a ser indispensable para mantener el desempleo dentro de límites razonables mientras que el sistema escolar también dio empleo (del mismo modo lo considera Frigotto) a una considerable masa de profesores, administradores y trabajadores de la construcción y los servicios, etc., convirtiéndose en un área inmensamente lucrativa de la acumulación de capital.

¹⁸ Las formas contractuales incorporadas, por ejemplo en la legislación laboral argentina durante la década del ‘90, constituyen el marco jurídico en el cual puede profundizarse la precarización caracterizada en la literatura. Efectivamente la primera ley de reforma laboral de la década, la ley Nacional de Empleo sancionada en 1991, establece las características de lo que se denomina flexibilización del empleo, destinadas a “remover obstáculos” y crear nuevas condiciones. Las “nuevas condiciones” refieren justamente a flexibilizar la entrada –eliminando trabas para la contratación, por ejemplo el “período de prueba”-, flexibilizar la salida –abaratando el costo del despido-; flexibilizar la permanencia –creando facultades al empleador para que pudiera organizar el proceso productivo por ejemplo sin respetar los convenios colectivos, extensión de la jornada de trabajo- y flexibilizar del salario (incluyendo cierta desnaturalización, como la incorporación de *tickets* y sumas no remunerativas)

otras siguen aferradas a la vieja base productiva, tecnológica y organizacional sin saber realmente cómo enfrentar el futuro”. (*Ídem*)

De acuerdo a lo planteado a lo largo del presente trabajo, estas estrategias desplegadas por el capital constituyen las formas concretas en que desarrolla su propia razón de ser: innovarse a sí mismo a los fines de aumentar la productividad del trabajo. Ahora bien, estas innovaciones pueden chocar con las formas de organización y utilización anteriores, y, casi inevitablemente, con los límites más o menos firmes que pueda ofrecer la organización sindical. Nuevamente aquí, las articulaciones complejas que se producen entre las diversas dimensiones e instancias, generan el juego del movimiento real. Porque por un lado se encuentra la dirección capitalista constituyendo al obrero colectivo, la acción sindical, y la acción libre e independiente de los individuos que, frente a situaciones de creciente desempleo y precariedad en la reproducción de la vida representan a su propia mercancía, la fuerza de trabajo. De este modo, como señala Rikowski (2009, p. 216) y como se sugirió más arriba, el problema para los representantes humanos del capital es que el combustible necesario para que se cumpla el proceso del capital, esto es la valorización del valor, está incorporado en la condición humana de los trabajadores, potencialmente (en el mercado de trabajo) y en la realidad (en el proceso de trabajo). Su gasto, entonces, debe ser forzado, dirigido, coaccionado, manipulado, incentivado. Y por supuesto, las tácticas para asegurar que la fuerza de trabajo se convierta en trabajo, se hallan en el corazón de las ciencias de organización empresarial (administración de recursos humanos, relaciones industriales, etc.).

En esto último es interesante reparar: a lo largo del tiempo, las llamadas “ciencias empresariales” fueron consolidando por un lado estrategias, prácticas y dispositivos que vehiculizan la mejora continua de la productividad del trabajo y, por otro lado, formando un “ejército de intelectuales” que se constituyen en agentes de estos dispositivos: intelectuales orgánicos al capital, o, en todo caso, al movimiento del capital que supone, al mismo tiempo, constituirse en dirección del proceso laboral. Toda vez que participar del obrero colectivo es un acto de libre voluntad por parte de los trabajadores, y más aún, prestan un consentimiento a ese proceso, puede hablarse pues de la construcción de hegemonía en el espacio de la producción. Estudiar estas complejas articulaciones es una de las formas posibles de comprender el modo en que el capital construye sus propios colectivos de trabajo. Este “modo” involucra las formas en que los sentidos de lo que se quiere producir son transpuestos para que los trabajadores presten su consentimiento.

Si bien ya desde los años `80 hubo propuestas de focalizar el funcionamiento interno de las organizaciones desde una perspectiva de las relaciones industriales y haciendo foco en la composición de un nuevo orden cultural (Naville, T.; 1963; Dombois, P.; 1993) ha sido poco encarada la perspectiva sociocultural/educacional, que resulta fundamental para comprender las estrategias y mecanismos que se dinamizan para dar legitimidad al nuevo orden empresario y que expresa la puja por recomponer un patrón de dominación sobre el trabajo. Se trata de la prevalencia de la “tecnología social” como modalidad dominante de la modernización/racionalización empresaria y que puede ser encarado como un movimiento que expresa la puesta en juego de nuevos dispositivos que aseguran el anclaje y sostenimiento de los procesos de racionalización que operan fundamentalmente sobre el trabajo (Figari, C.; 2006, p. 6) Se trata pues, de una suerte de doble movimiento: por un lado la transformación tecnológica, por otro –y aunque obviamente imbricado con el anterior- de una transformación organizacional, actitudinal y de carga efectiva de trabajo a los obreros. La propuesta consiste en ahondar no sólo en los dispositivos que transponen los nuevos principios sobre los que se asienta la legalidad empresaria, sino también en los sentidos que se vehiculizan, en el sistema social de significaciones que se conforma (*Ídem*)

En realidad, esta perspectiva parece ser una preocupación histórica del capital, y estudiarla críticamente es un desafío. Como reseña Braverman (1984; p. 136 y 106), incluso el propio Taylor no se encontraba especialmente interesado en el adelanto de la tecnología (que ofrece otros medios de control directo sobre el proceso de trabajo). Su preocupación se centraba en el control del trabajo a cualquier nivel dado de tecnología, y, de entonces en adelante, dio la pauta para los ingenieros industriales, diseñadores del trabajo y gerentes de oficina. Se trata de un avance que pertenece a la cadena de desarrollo de métodos de administración y de organización del trabajo y no al desarrollo de la tecnología. No es menor esta afirmación, pues no se trata de mirar únicamente el cambio tecnológico (que lo hubo y fue significativo) si lo que se pretende es estudiar la materialidad del proceso de trabajo, sino que la materialidad misma abarca otras dimensiones que, de hecho, por ser probablemente las más relevantes, fueron objeto de estudio y

sistematización desde los orígenes mismos de la llamada administración científica¹⁹: concretamente, se hace referencia a la organización del trabajo. Con todo, se ha observado que en los últimos veinte años se ha dinamizado una filosofía del trabajo que opera sobre nuevas prescripciones y permanentes re-escrituras como lugar sensible para medir las desviaciones (Figari, C.; 2006, p. 17)

Las funciones normalizadoras y evaluadoras, pues a la “calidad total” le corresponde la “evaluación (y especialmente autoevaluación) total”, se constituyen en las operaciones centrales del proceso de los sistemas de gestión del trabajo que llevan a la conformación de nuevas formas de disciplinamiento en el trabajo. Es así que en la modernización se ha puesto en juego un efecto sistémico que se nutre de un doble anclaje: técnico-organizacional y simbólico-cultural (*Ídem*, p. 18) En general, esta normalización forma parte de las codificaciones de sentido que se producen desde las gerencias y requieren de medios de comunicación y también de formación. Es en este sentido que aportes de la llamada pedagogía crítica (Bernstein; 1998; Apple, 1996) pueden resultar esclarecedores a la hora de pensar en esas “transposiciones” de las nuevas reglas de juego a las que, necesariamente, deberán adaptarse los trabajadores. Bernstein ha planteado, por ejemplo, la potencialidad codificadora del dispositivo pedagógico, lo que permite transponer el “conocimiento oficial”, destacando asimismo la necesidad de analizar no sólo los sentidos transpuestos, sino también su estructuración interna. Es esta estructuración la que permite tanto la disociación de los sentidos de sus fuentes productoras, como las subversiones conceptuales que propician. Estos mecanismos prevén vías potentes para generar condiciones que promuevan la formación de representaciones y la reproducción acrítica de la “codificación oficial” como de los sentidos que se ponen en forma” (Figari, C.; 2006, p. 6)

En el sentido de lo que se viene desarrollando, el capital humano deviene en recurso humano. Desde el punto de vista de las nuevas tendencias de gestión, el discurso de la economía ha ganado terreno: allí el trabajo no es más que un factor de producción (del mismo modo que lo son la tierra –en tanto naturaleza- y el capital –en tanto capital constante y no en tanto relación social como se sostiene en este trabajo). Inclusive no resultan casuales las “resemantizaciones” que tuvieron lugar: las oficinas de personal pasan a ser gerencias o departamentos de recursos humanos, de gestión de recursos humanos o, inclusive de “gestión de personas”²⁰; los supervisores pasan a llamarse “facilitadores”²¹ y los trabajadores “más destacados” y reconocidos por las gerencias “líderes”²².

Como sostiene Figari (2006, p. 23) “desde nuestra tesis, el macrosistema de control opera bajo múltiples rúbricas, si bien aquello que prevalece es la conjugación de claras representaciones que anudan la *competencia y el control social*. Es desde aquí que la *colaboración y el autocontrol* se constituyen en representaciones a instalar vía el convencimiento (y donde la comunicación y la capacitación asumen un papel central) o bien, vía la imposición a través de la negociación colectiva multiplicada, incluso, en el nivel de los sectores de trabajo”.

Reflexiones finales a modo de conclusión

El desarrollo hasta aquí expuesto tuvo por finalidad problematizar relaciones en torno del trabajo y su cada vez más compleja articulación con la educación, en diversas dimensiones. Particularmente entre la educación como aporte a la constitución de la fuerza de trabajo y, entre el trabajo vivo y la educación (o en términos más precisos, las prácticas pedagógicas) en el espacio de trabajo. En este sentido fue que se

¹⁹ En este sentido, por ejemplo “la fortaleza del dispositivo `sistema de mejora continua de la calidad´ radica en la posibilidad de interrelacionar el plano técnico/organizacional y el sociocultural/simbólico” (Figari, C.; 2006, p. 7) La potencialidad codificadora de la gestión de calidad es que se constituye en un sistema de control omnipresente, dinamiza una operatoria multidimensional y sistémica: codifica sentidos y moldea los agentes y espacios que crean, difunden y sostienen estos sentidos. Consiste en prescripciones y evaluaciones tributarias de la organización taylorista pero, al mismo tiempo, requieren ser interpretadas a la luz del control simbólico de la fuerza de trabajo (*Ídem*, p. 9)

²⁰ Este es el caso de lo que ocurre en una de las empresas investigadas, correspondiente a la rama siderúrgica con plantas en Villa Constitución (Provincia de Santa Fé) y La Tablada (Provincia de Buenos Aires).

²¹ Es el caso, por ejemplo, de lo que ocurre, entre otras, en la empresa automotriz investigada, con sede en la localidad de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

²² Es el caso de la otra empresa automotriz estudiada, cuya planta se radica en la localidad de Zárate, provincia de Buenos Aires.

planteó como eje articulador la constitución del obrero colectivo y la necesidad de considerar en términos amplios la noción de cooperación.

Se pretendió dar cuenta, al menos de manera exploratoria, de la importancia que adquieren los procesos formativos tanto fuera como dentro del proceso laboral, intentando mostrar el común denominador que ambas instancias presentan: se trata siempre, de un modo más o menos directo, de que redunden en mejoras en términos de la acumulación de capital, considerando que el proceso de acumulación pone de manifiesto la unidad del proceso social, es la forma que asume el metabolismo de los hombres con la naturaleza, es la forma específica de organizarse el trabajo social.

Así pues, se pretendió dar cuenta de la importancia de articular en una las categorías de educación y producción, pues el trabajo es el elemento histórico que define las relaciones sociales de producción de la existencia, y que traspasa y articula la práctica escolar y las prácticas superestructurales, en su conjunto, con la práctica social fundamental. Como señala Frigotto (1998), la relación dialéctica hombre/trabajo/hombre no significa apenas que el hombre, al transformar la naturaleza, se transforma a sí mismo, sino también que la actividad práctica de los hombres es el punto de partida del conocimiento y la categoría básica del proceso de concientización

Referencias Bibliográficas:

Antunes, R. (2005) *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Taller de Estudios Laborales – Ediciones Herramienta. Buenos Aires.

APPLE, Michael (1997) *El Neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa*. En APPLE, Michael; TADEU DA SILVA, Tomaz; GENTILI, Pablo. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Braverman, H. (1984) *Trabajo y capital monopolista*. Editorial Nuestro Tiempo. México.

Dombois, R. y Pries, L. (1993) “Modernización empresarial y cambios en las relaciones industriales en América Latina y Europa” en *Modernización empresarial: tendencias en América Latina y Europa*. Fundación Ebert.

Figari, C. (1999) “La acción educativa del sector empresario en el subsistema de educación técnica. El caso de las escuelas privadas de fábrica”. En *Saberes Académicos, intervenciones técnicas y construcción de la profesionalidad. Un campo de problemas*. Area de Educación y trabajo. CEIL-PIETTE. Buenos Aires.

Figari, C. (2006) *Hegemonía empresarial y disciplinamiento laboral: La “calidad como sistema de control*. Ponencia presentada en las VII Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas “Conocer para poder hacer una nueva sociedad. Un desafío para los pueblos latinoamericanos”. Universidad Nacional de la Pampa, 19 al 21 de octubre de 2006.

Figari, C. y Hernández, M. (2008) *Dispositivos de disciplinamiento laboral en una empresa del sector automotriz. El “mantenimiento total” como espacio de disputa*. Ponencia presentada en el IV Seminario de trabajo; Trabajo, economía y educación en el Siglo XXI. UNESP-Marília. Brasil, 26 al 30 de mayo de 2008.

Figari, C. (2009) “Prácticas corporativas empresariales y disciplinamiento social/cultural: denaturalización y crítica a la pedagogía empresarial”, en Claudia Figari y Giovanni Alves (Org.): *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*. Editora Praxis. Brasil.

Friedman, G. Naville, P. (1963) *Tratado de Sociología del Trabajo*. Fondo de Cultura Económica. México.

Frigotto, Gaudencio (1998) *La productividad de la escuela improductiva*. Miño y Dávila Editores. Madrid.

- García, J; Lago, J; Meseguer, P y Riesco, A. (2005) “Una introducción al trabajo como relación social” en García López, J. Lago Blasco, J.; Meseguer Gancedo, P. y Riesco Sanz, A. (Coord.) *Lo que el trabajo esconde*. Traficantes de Sueños. Madrid.
- Giroux, H. (2003) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. México.
- Katz, J. y Stumpo, G. (1996) “La reestructuración industrial de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México en el curso de las dos últimas décadas”, en Katz, J. (Ed.) *Estabilización macroeconómica, reforma estructural y comportamiento industrial. Estructura y funcionamiento del sector manufacturero latinoamericano en los años `90*. CEPAL/IDRC – Alianza Editorial. Buenos Aires.
- Marx, K. (1974) *Teorías de la plusvalía*. Alberto Corazón Editor. Madrid.
- Marx, K. (1994) *El Capital*. Siglo XXI Editores. México.
- Marx, K. (1997) *El Capital. Libro I Capítulo VI (Inédito) Resultados del proceso inmediato de producción*. México. Siglo XXI.
- Montes Cató, J. (2009) “Los espacios de trabajo como configuración de los espacios de poder. La dialéctica entre control y resistencia”, en Claudia Figari y Giovanni Alves (Org.): *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*. Editora Praxis. Brasil.
- Portelli, H. (1974) *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Rikowski, G. (2009) “Combustible para el fuego vivo: ¡La fuerza de trabajo!” en Dinerstein, A. y Neary, M. (Comp.) *El trabajo en debate. Una investigación sobre la teoría y la realidad del trabajo capitalista*. Buenos Aires. Ediciones Herramienta.