



Conocimientos escolares y posibilidades laborales: concepciones de docentes, alumnos y padres acerca de las posibilidades de trabajo en función de la formación escolar recibida y deseada

Fecha de recepción:
10/04/09

Fecha de aceptación:
01/07/09

Sagastizabal, María de los Ángeles

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación/
CONICET

sagastizabal@irice-conicet.gov.ar

Miano, María Amalia

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación/
CONICET

miano@irice-conicet.gov.ar

Palabras clave:
formación,
educación y empleo,
transición
a la vida activa,
mercado de trabajo,
economía rural

Keywords:
*training,
education and
employment,
transition from
school to work,
labour market,
rural economy*

Resumen

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes, alumnos y padres de una pequeña localidad de tradición agrícola sobre los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas transnacionales recientemente instaladas en la localidad? ¿Cuáles son sus percepciones y expectativas en función de lo que enseña y debería enseñar la escuela para relacionar sus contenidos de enseñanza con estas empresas?

Para responder a estos interrogantes analizamos las respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas que empleamos con los docentes, padres y madres, egresados y alumnos de tres instituciones educativas de la localidad. Esta se encuentra ubicada al sur de la Provincia de Santa Fe, Argentina; cuenta con 6.000 habitantes y en la última década se han instalado empresas transnacionales ligadas al almacenamiento y embarque de granos de soja, a la fabricación de aceite y harina de soja para exportación y a la generación de energía eléctrica.

Los resultados postulan que existe una gran dispersión en las respuestas de los actores en cuanto a las calificaciones necesari-

rias para ingresar a trabajar en las empresas. Esto puede estar dando cuenta del desconocimiento por parte de los habitantes locales de las actividades que se realizan en las plantas de estas empresas. En términos generales, para los docentes de nivel primario y medio la escuela debe brindar una formación básica general que luego deberá ser complementada por una formación específica. Tanto padres como alumnos coinciden en que sería favorable que se establezcan relaciones entre las escuelas y las empresas. Hacia el final del artículo proponemos algunos criterios para pensar el rol de las instituciones educativas en un contexto complejo de transformación del mercado de trabajo.

School wisdom and work possibilities: teachers', students' and parents' conceptions on work possibilities with regard to the school training that is received and expected

Which are the conceptions that teachers, students and parents of a small locality of agricultural tradition have on the necessary knowledge to be employed at the transnational companies recently installed in the locality? Which are their perceptions and expectations about what educational institutions should teach to relate this knowledge to these companies?

To answer these questions we analyze the answers to an open-question questionnaire that we applied to the teachers, parents, graduated and students of three educational institutions of a locality in the south of Santa Fe, Argentina. It is a little locality of 6,000 inhabitants where, in the last decade, they have installed transnational companies which deal with the storage and shipment of soybean grains, the manufacture of soybean oil and flour and the generation of electric power.

The results claim that there is great dispersion in the interviewee's answers as regards the necessary qualifications to enter these enterprises. This may be due to the inhabitants' lack of knowledge of the activities in the plants of these firms. For the primary and secondary school teachers the school should offer general basic training which should be later complemented by specific training. Parents and teachers agree there should be connection between schools and enterprises. Towards the end of the article we propose some criteria to think about the role of educational institutions into a complex context of transformation of labor market.

1. Introducción

Este trabajo pretende hacer un aporte a la comprensión de la relación entre mercado de trabajo (entendido como la articulación entre empresas, exigencias de calificación profesional y oportunidades de empleo) y conocimientos escolares en una localidad de alrededor de 6.000 habitantes ubicada al sur de la Provincia de Santa Fe. Se trata de un pueblo de tradición agrícola en el cual, en la última década, se han experimentado profundos cambios en el mercado de trabajo derivados de la instalación de grandes empresas transnacionales, entendidas estas como las empresas que “producen de tal forma que su identidad y productos no pueden ser identificados directamente con ningún país en particular, con operaciones en varios países, origen difuso y la posibilidad de tener fuentes de financiamiento, producción y mercados globales” (Villafañe, 1999, p. 86). En la localidad se han instalado dos empresas dedicadas al almacenamiento y embarque de granos de soja y a la fabricación de aceite y harina de soja para exportación, y una planta de generación de energía eléctrica.

A partir de este proceso, según los datos generados, la mayoría de los pobladores consideran el desarrollo “exclusivamente como producto del aumento de la cantidad de fuentes laborales debido a la instalación de empresas” (Sagastizabal, 2007, p. 42), es decir: entre los habitantes de la localidad existen expectativas de desarrollo supeditadas a las nuevas fuentes laborales. El trabajo es concebido en este contexto como mano de obra, inserción, empleo, seguridad y estabilidad laboral.

En estas circunstancias, nos preguntamos cuáles son las concepciones que docentes, alumnos y padres de esta localidad tienen acerca de los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas y cuáles son sus percepciones y expectativas en función de lo que enseña y debería enseñar la escuela para relacionar sus contenidos de enseñanza con las empresas. Estos interrogantes, a los que procuramos dar respuesta en el desarrollo del trabajo, se enmarcan en un proyecto de investigación más amplio que tiene como fin conocer los modos de interacción entre la institución escolar y las empresas para proponer modalidades de acción comunitaria, tendientes al desarrollo local.

Este artículo se divide en secciones. En la primera, enunciamos algunos supuestos teóricos y conceptos analíticos con los que generamos e

interrogamos los datos a partir de los cuales realizamos nuestras interpretaciones. En la segunda, caracterizamos la localidad en la que estamos trabajando y damos algunas precisiones acerca de la forma en que generamos los datos a ser analizados. En la tercera, desarrollamos la interpretación de los datos a partir de las preguntas y conceptos analíticos trabajados en la primera sección. Como cierre, sintetizamos los aportes de este escrito para pensar la relación entre la educación y el mundo del trabajo.

2. Conceptos para comprender las transformaciones sociales

En la década de 1990, comienzan a plantearse debates en torno a la forma de conceptualizar el espacio tradicionalmente definido como “rural” a partir de los cambios provocados por la globalización en estos espacios. En nuestro país, algunos autores hacen referencia a la conformación de un nuevo modelo de “agricultura industrial”, basado en la tecnificación del agro y los cultivos transgénicos. Miguel Teubal define este concepto de la siguiente manera: “existe un aspecto del neoliberalismo, ahora tan criticado, que se mantiene intacto: se trata del modelo agrario, de agricultura industrial [...] Este se manifiesta en nuestro país, entre otros factores, con el auge del cultivo de la soja” (Teubal, 2006, p. 72).

Otros autores hablan de una “nueva ruralidad” como el espacio “donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de grupos económicos extra-agrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados” (Giarraca, 2001, p. 11).

Por último, también se hace referencia a las “sociedades locales” como aquellos lugares que “van siendo incorporados al sistema de circulación de mercancías global a medida que las empresas transnacionales se van instalando en ellas o algunas de las viejas empresas se reconvierten de acuerdo a las nuevas pautas” (Villafañe, 1999, p. 88). En este contexto, surge el concepto de pluriactividad relacionado con “la inserción de trabajadores de tradición agrícola en las empresas transnacionales mediante la incorporación de calificaciones laborales específicas y en contacto con cadenas productivas internacionales” (Murmis y Feldman, 2005, p. 20).

Estas conceptualizaciones enriquecen nuestro análisis ya que hacen foco en diversos aspectos, tales como los procesos de tecnificación del agro, la presencia del cultivo de soja y su influencia en la cadena de producción, las transformaciones producidas a partir de la instalación de empresas transnacionales en zonas rurales y la convivencia de diversos actores que representan intereses que, muchas veces, son incompatibles entre sí. Estos procesos que se dan en la localidad en la que desarrollamos la investigación modifican las concepciones de los habitantes locales acerca del rol que tiene que cumplir la enseñanza para acceder a nuevos mercados de trabajo.

Los cambios ocurridos en el ambiente que rodea la escuela son de sumo interés para nuestro análisis en tanto nos guía el supuesto de considerar la escuela como un sistema abierto. Esto implica reflexionar acerca de las formas en que las modificaciones que se suceden en el contexto (comunidad, familias, mercado de trabajo local, medios de comunicación locales y nacionales, etc.) inciden en la cotidianidad escolar y, también, sobre las formas en que la escuela influye y conforma ese contexto en el que está inserta. De esta manera, el concepto de sistema abierto “permite encontrar un equilibrio entre sistema y medio: el ambiente es íntimo y extraño, y a la vez constitutivo, por lo tanto no puede ser ignorado, no se puede trabajar como si no existiera” (Sagastizabal, 2006, p. 79). Es desde este enfoque que nos preguntamos acerca de la concepción que padres, alumnos y docentes tienen de los conocimientos necesarios para acceder a las empresas instaladas en la zona, tomando el sistema educativo y las transformaciones acaecidas en el ámbito local como un conjunto.

Otro de los conceptos centrales de nuestra investigación es el de “desarrollo local”. En la última década, en respuesta al proceso de globalización, se ha prestado atención a lo local (como territorios particulares con su propia identidad, economía y relaciones sociales) poniéndolo en relación con la idea de desarrollo. La idea primigenia de desarrollo está asociada a la transformación de los territorios considerados como subdesarrollados (África, Asia y América Latina) en función del modelo de la moderna sociedad de consumo de occidente. Se trata de la definición del desarrollo en su sentido “clásico” entendido como el “conjunto de ideas y prácticas de un grupo específico, utilizado para legitimarse frente a otros.

Mecanismo de expansión de lo occidental, de una búsqueda insaciable de modernizar todo sin pensar en identidades, preservación cultural o en autodeterminaciones culturales” (Escobar, 1996, p. 14).

Este proceso, que tiene lugar después de la segunda guerra mundial, supone implantar en las regiones periféricas “los valores de la cultura occidental: racionalidad, utilitarismo, productivismo, libertad, igualdad, etc.; y las prácticas que la caracterizan: ampliación del sistema de mercado, industrialización, etc.” (Rist, 2000, p. 134). En esta etapa, el desarrollo estaba ligado estrechamente a una mayor cantidad de producción material, es decir, al crecimiento económico.

A partir de la década de 1970, comienza a asociarse al desarrollo con la erradicación de la pobreza. Se trata de mejorar la calidad de vida de los pobres haciéndolos participar en proyectos que tienen como fin su desarrollo; sin embargo, la perspectiva economicista sigue jugando un papel central en los proyectos de desarrollo.

Hacia la década de 1980, empieza a hablarse de “desarrollo a escala humana” (Max-Neff, Elizalde y Hopenhayn, 1993) o “desarrollo sustentable” como un intento de dar cuenta de otros aspectos a incluirse en los planes de desarrollo, además del crecimiento económico: “acompañado del adjetivo *sostenible*, el desarrollo aparece como milagrosamente reconciliado con el medio ambiente, cuya destrucción ha acelerado desde hace dos siglos” (Rist, 2000, p. 136).

Finalmente, desde mediados de la década de 1990, se asocia al desarrollo con “lo local”. Pensamos en el desarrollo local como la posibilidad de proyectar el desarrollo con base en el territorio, considerado este último como una compleja articulación en la que entran en juego la cultura, las instituciones, la topografía, las infraestructuras y las relaciones sociales que tienen lugar en ese territorio comprendido como una construcción sociopolítica. Desde nuestra perspectiva, lo local es el territorio que sigue existiendo y resistiendo en su particularidad a pesar de la globalización y de los embates del desarrollo para ampliar la lógica del mercado capitalista.

En un trabajo anterior¹, caracterizamos la concepción que los habitantes de esta Comuna tienen del desarrollo y pudimos constatar que “entre los pobladores encuestados prevalece una visión tradicional del desarrollo, principalmente ligada al crecimiento económico como

consecuencia de una intervención externa, representación plenamente expresada en la frase: ‘Porque gracias a las empresas creceremos y nos desarrollaremos’” (Sagastizabal, 2007, p. 45). De esta manera, concluimos en ese trabajo que en esta localidad “no se percibe una representación del desarrollo como un proceso complejo en el cual la comunidad, tanto los actores sociales como las organizaciones que la conforman son un elemento indispensable a los fines de transformar el crecimiento económico en un proceso de desarrollo endógeno y holístico” (p. 46).

En cuanto a los saberes escolares enseñados y aprendidos y su vinculación con el mundo del trabajo, usamos el concepto de “formación escolar” para dar cuenta de un tipo de conocimiento transmitido en función del futuro desempeño laboral y ciudadano de los alumnos. Esta formación comprende contenidos escolares específicos, transmisibles y modulados. Distinguimos el concepto de formación escolar del concepto de educación, ya que concebimos este último como un proceso que tiene lugar durante toda la vida de cualquier sujeto y que comprende aprendizajes en muchas áreas diferentes. Específicamente, la formación escolar remite a “la necesidad de un conocimiento compartido para actuar y ser productivo frente a los cambios tecnológicos y organizacionales, y como condición de ciudadanía” (Gallart, 1995, p. 10). No hay que confundir este tipo de formación con la planificación de la educación supeditada a las necesidades del sistema productivo, ya que esto puede acarrear problemas en el mediano o largo plazo. Como señala Labarca (2004, p. 58),

[...] las modificaciones introducidas en los sistemas de formación para el trabajo en la última década han partido de un supuesto, meritorio sin duda y muy útil en el corto plazo, pero que genera disfuncionalidades en el mediano o largo plazo. Esto es, que la formación debe subordinarse al patrón tecnológico actualmente existente en uso.

El riesgo es, como lo indica el autor citado, que “este tipo de formación específica concebida dentro de un patrón fijo no desarrolla capacidades ni competencias para innovaciones tecnológicas radicales o para desempeñarse en otros sectores” (Labarca, 2004, p. 58).

Consideramos que en escenarios como el estudiado, en los que se producen procesos de instalación de empresas que conviven con pro-

ducciones rurales tecnificadas y tradicionales, se requiere de una formación que contemple “la redefinición o modificación de las instituciones, de las relaciones entre ellas y con los agentes económico-sociales, o el establecimiento de instituciones y regulaciones nuevas que atiendan más adecuadamente la configuración que ha asumido el aparato productivo” (Labarca, 2004, p. 44).

3. Caracterización de la localidad y enfoque metodológico

La localidad en la que desarrollamos nuestra investigación es definida por la Constitución de la Provincia de Santa Fe como “Comuna” por no superar la cantidad de 10.000 habitantes. Esto implica que la administración de los recursos que allí se generan está a cargo de Comisiones Comunales elegidas cada dos años por sus propios habitantes.

La instalación de las empresas en la Comuna ha creado expectativas entre los habitantes vinculadas con el crecimiento económico, las posibilidades de empleo y el acceso a mayores y mejores servicios. Sin embargo, los puertos cerealeros demandan poca mano de obra (en cada uno de ellos hay alrededor de 100 trabajadores de planta permanente), ya que si bien las actividades de almacenamiento, trituration y transporte de cereales requieren un importante encadenamiento de servicios (empresas de transporte fluvial y marítimo, flete por camiones, etc.), no desarrollan en torno suyo un gran encadenamiento productivo, tal como sucede con otras industrias. Según lo relevado en nuestro trabajo de campo, muy pocos habitantes del pueblo trabajan de manera permanente en las empresas y los que lo hacen desempeñan tareas ligadas a la vigilancia o a la limpieza. Los puestos calificados son ocupados por personas que no residen en la Comuna y la mayoría de los cargos gerenciales, por personas que provienen de otras regiones del país. Sí ha surgido, a partir de la radicación de las empresas, un mercado laboral relacionado con la prestación de servicios de salud, alojamiento y alimentación.

Respondiendo a las nuevas demandas, desde la Comisión de gobierno comunal se creó, en el año 2007, una escuela de oficios que otorga el título de instalador gasista y auxiliares en electricidad, carpintería y herrería a alrededor de 70 alumnos que asisten a estos cursos por año. En el área

de Cultura se han abierto 24 talleres; computación e inglés son los que registran mayor cantidad de inscriptos. También se brinda una tecnicatura en agroindustrias de la alimentación y un curso terciario de recibidor de granos que se desarrollan en el edificio de la escuela secundaria.

Seleccionamos esta Comuna porque en ella confluyen cuestiones significativas para la temática estudiada: tradición agrícola de la localidad, instituciones escolares de diversos niveles (Inicial, Educación General Básica [EGB] y Polimodal) y radicación reciente de empresas transnacionales. Asimismo, aparecen problemáticas vinculadas con las migraciones internas provocadas por la demanda laboral de las empresas y con la radicación del personal de las mismas proveniente de otras regiones del país y del mundo.

Empleamos cuestionarios de preguntas abiertas con 91 habitantes de la Comuna tomando como centro de información las escuelas de la localidad; privilegiamos esta institución por considerarla el nodo de una red de interacciones e interrelaciones. Participaron del cuestionario 20 docentes de Nivel Inicial y EGB y 18 docentes de Nivel Medio; 20 alumnos/as de los últimos años de Polimodal; 11 egresados de la escuela media y 22 padres y madres de los alumnos de nivel primario y secundario.

En cuanto a la formulación de las preguntas del cuestionario, trabajamos en tres niveles de indagación: 1) las opiniones de los habitantes acerca de los conocimientos que ofrece la escuela y su conexión (o desconexión) con las posibilidades de ingreso en las empresas; 2) las opiniones de los habitantes acerca de los conocimientos que la escuela podría brindar para relacionar su enseñanza con las empresas y 3) las concepciones de los habitantes acerca de los conocimientos necesarios para ingresar en las empresas.

En la próxima sección presentamos el análisis de las respuestas del cuestionario desde estos tres niveles de indagación. Agrupamos las respuestas a partir de *núcleos de significado emergentes* en cada tipo de actor. Para la presentación de los datos incorporamos el enfoque cuantitativo en tanto se presentan las agrupaciones en orden decreciente según la cantidad de respuestas que se clasifican en relación con ese núcleo de significado emergente.

4. Interpretación de los datos

Nivel 1: Correspondencia (o no) entre escuela y empresa según se da esta relación en la actualidad

Los conocimientos que brinda la escuela ¿posibilitan trabajar en las empresas?

Docentes. Puede realizarse una primera agrupación de respuestas en torno a la opinión de los docentes de EGB que consideran que no corresponde a este nivel articular sus contenidos de enseñanza con la futura inserción laboral de los chicos: “No, porque esta es una escuela de nivel básico y [los alumnos] necesitan seguir capacitándose”, “no, porque es una escuela de nivel EGB 1 y 2 [Primer y Segundo Ciclo Educación General Básica]”. De esta manera, para los docentes no es incumbencia de este nivel formar para el trabajo. Por lo tanto, se descarta la necesidad de proporcionar conocimientos que permitan trabajar en las empresas. En cambio, sí ven como responsabilidad del nivel Polimodal brindar las competencias para el futuro desempeño laboral de sus alumnos.

Un segundo núcleo de docentes de EGB considera que los conocimientos que imparte la escuela forman a los alumnos para que puedan desempeñarse como obreros. De esta manera, la única posibilidad laboral que tendrían los chicos luego de terminar de cursar en las escuelas de la localidad sería ocupar puestos de baja calificación porque no hay en la zona escuelas “especializadas”: “Cuando terminan la escuela pueden entrar a trabajar en las empresas en puestos obreros, no tienen más opciones; no hay escuelas técnicas en la zona”.

Los docentes de nivel secundario opinan, en su mayoría, que los alumnos están capacitados para cargos técnicos y/o administrativos dada la terminalidad de la escuela media (con orientación en economía y gestión de las organizaciones).

Por último, un pequeño grupo de docentes sostiene que el nivel EGB construye una base que posibilita el posterior desarrollo de habilidades y competencias de los alumnos. De esta manera, la escuela proporciona competencias para trabajar en las empresas a través de la formación de una base de “educación general” que facilita la especialización que luego elijan los chicos. Por ejemplo: “La escuela brinda las bases para

que los alumnos puedan capacitarse en cualquiera de los niveles”, “se apunta al desarrollo de habilidades, competencias y asimilación de aprendizajes básicos según los contenidos en EGB 1 y 2”.

Padres y madres. La mayor cantidad de respuestas por parte de padres y madres afirman que los conocimientos que imparte la escuela forman a los chicos para que ocupen puestos administrativos en las empresas: “Con lo que aprenden en la escuela los chicos pueden trabajar como administrativos. Las escuelas tendrían que ir adecuándose al sistema de vida laboral del pueblo para que sus alumnos tengan conocimientos más cercanos a su futuro”.

En segundo lugar, se agrupan las respuestas que sustentan que la escuela forma a los chicos para que ocupen puestos de operarios y obreros: “El nivel de los egresados es muy bajo, únicamente podrían acceder a ser un obrero auxiliar ya que no poseen conocimientos específicos”. Esto da cuenta de que, para algunos padres, los alumnos reciben en la escuela una enseñanza que es poco calificada para trabajar en las empresas.

En tercer lugar, se encuentran las respuestas que refieren a que los conocimientos que proporciona la escuela no preparan para trabajar en las empresas, ya que brinda una enseñanza general, y proponen que la escuela adecue y oriente sus conocimientos hacia el nuevo sistema laboral de la localidad: “La escuela primaria capacita en forma general, abarcando cultura general. Debería tener una orientación más específica de acuerdo con el futuro inmediato del pueblo”.

Alumnos y egresados del nivel medio. En primer lugar, para los alumnos, la escuela imparte conocimientos para trabajar como personal administrativo de las empresas: “Pienso que con lo que aprendemos en la escuela en las empresas nos pueden contratar para que trabajemos como administrativos”.

En segundo lugar, los chicos estiman que la formación que les proporciona la escuela solo les permitirá ocupar en las empresas puestos de baja calificación (tales como operarios u obreros) y que no están capacitados para otros puestos o tareas: “La escuela te enseña para que puedas trabajar como obrero, después hacemos la especialidad para ser técnicos, administrativos, etc.”.

Solamente un alumno respondió que la escuela orienta pero no capacita para trabajar en las empresas, ya que es necesario que la persona siga especializándose al salir de la escuela: “Depende de nosotros seguir estudiando y capacitarnos”.

Nivel 2: Posibles conocimientos útiles a enseñar para poder trabajar en las empresas

¿Qué otros conocimientos podría brindar la escuela para relacionar su enseñanza con las empresas?

Docentes. Al igual que en la pregunta anterior, la mayoría de los docentes coinciden en que la enseñanza articulada con las empresas no le compete a las escuelas de nivel EGB, sino a las de nivel Polimodal: “Dada la corta edad del alumnado, la escuela no debe brindar casi ningún conocimiento para relacionar su enseñanza con las empresas”, “esos conocimientos le competen a un nivel de enseñanza superior”. Se formula así que la EGB debe brindar educación básica, general y que después los chicos tienen la tarea de especializarse en niveles superiores, cuando sean más grandes.

En segundo lugar, los docentes de EGB manifiestan que la escuela podría impartir contenidos para que los chicos conozcan el medio ambiente en el que se insertarán laboralmente: “Más contenidos conceptuales relacionados con los cultivos, cereales, transporte; el río como vía de comercio”, “conocimientos más exhaustivos del medio ambiente en que se insertan, sus posibilidades de explotación y alternativas de optimización del trabajo, manejo de magnitudes matemáticas, creación de estrategias, registro y análisis de datos”.

Por último, dos docentes de EGB coinciden en la importancia que tendría el hecho de que se abra una escuela técnica para enseñarle a los chicos “oficios”: “Debería haber una escuela técnica”, “enseñarles oficios para darles la oportunidad de desarrollarse en el futuro”. Luego se mencionaron estos otros conocimientos:

- manejo de PC;
- manejo de magnitudes matemáticas;
- creación de estrategias;
- registro y análisis de datos;

- investigación;
- contenidos conceptuales relacionados con cultivos, transportes, cereales, etc.

En las respuestas de los docentes del Polimodal prevalece la idea de la necesidad de una formación específica orientada hacia el mundo laboral: administración, comercio exterior, recibidor de granos, computación, inglés, nociones de derechos laborales y justicia social.

Padres y madres. La mayoría de las respuestas se refieren a que la escuela debiera establecer más contactos con las empresas que se instalaron. Estos contactos remiten a prácticas que implicarían el ingreso de las empresas en la escuela: “En la escuela podrían dictarse charlas informativas dirigidas por personal de las empresas”, “se podrían agregar en el plan de estudios conocimientos específicos sobre las actividades que desarrollan las empresas”, o bien, el ingreso de la escuela en las empresas: “Los alumnos podrían hacer visitas a las empresas”.

En segundo lugar, padres y madres mencionan la importancia de que la escuela dicte contenidos relacionados con “la técnica”. Además se plantea, en algunos casos, la necesidad de crear una escuela técnica: “Incorporar a la educación secundaria capacitación técnica”. Si bien los padres no explicitan a qué se refieren con “la técnica”, se puede pensar que esta representación se construye alrededor de la imagen de las escuelas técnicas ligadas al aprendizaje de oficios.

En tercer lugar, y con la misma cantidad de respuestas, aparecen conocimientos sobre informática, manejo de PC o computación; los contenidos ligados a la administración de empresas, la contaduría y los conocimientos empresariales; los conexos con el ámbito rural, tales como medio ambiente, recibidor de granos, agronomía, cereales y oleaginosas y, por último, otros más específicos como seguridad e higiene y marketing.

Algunas respuestas hacen referencia a que la escuela debiera brindar conocimientos relacionados con los procesos manuales de fabricación o que debiera enseñar oficios; por ejemplo, ensamblaje de maquinarias, manejo de máquinas de alta tecnología y manejo de máquinas específicas.

Por último, padres y madres aluden a la enseñanza de idiomas. Se mencionan el inglés y el chino. Este último tiene que ver con que uno de los dos puertos cerealeros es de origen chino.

Alumnos y egresados del nivel medio. En primer lugar, los alumnos manifiestan: “se podría agregar la enseñanza de lenguas extranjeras” (mencionan el inglés y el chino).

Hay un segundo núcleo de respuestas alrededor de los conocimientos relacionados con la contabilidad y también la administración de empresas.

En tercer lugar, los alumnos hacen referencia a la necesidad de que personas de las empresas den charlas en las escuelas sobre el funcionamiento de las mismas, sus actividades y objetivos: “Podrían dar charlas explicando cómo funcionan las empresas”, “que vengan profesionales de las empresas a enseñarnos”. Con la misma cantidad de respuestas se menciona la enseñanza en computación e informática.

Nivel 3: Imaginario acerca de los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas

¿Qué tipo de conocimientos cree que son necesarios para trabajar en las empresas recientemente instaladas?

Docentes. Para los docentes, tanto del nivel EGB como del Polimodal, la inserción laboral de los chicos en las empresas depende, principalmente, de los conocimientos relacionados con el manejo de las nuevas tecnologías. De esta manera, “saber computación” o “ser analista de sistemas” garantizaría la entrada a las empresas.

Un segundo núcleo de respuestas gira en torno al manejo de idiomas (no especifican cuáles). Con la misma cantidad de respuestas, se menciona receptor de granos, ya que es un conocimiento directamente articulado con la actividad de los dos puertos cerealeros.

En tercer lugar, varios docentes asocian el futuro desempeño laboral de los chicos en las empresas con el entendimiento del trabajo en grupo y el planteo de soluciones y propuestas colectivas: “Mínimamente, manejo de la lengua, trabajo grupal y manejo del mismo, organización de acciones, toma de decisiones, cálculo”, “conocimientos generales, capacidades de trabajo tanto individual como grupal”.

También se mencionan:

- hacer cursos relacionados con dichos trabajos;
- conocimientos “tecnológicos”;

- conocimientos agroindustriales;
- mecánicos;
- no se necesita mano de obra calificada;
- secretaria bilingüe;
- obreros especializados;
- electrónicos;
- montaje;
- organización de acciones;
- toma de decisiones;
- estudios superiores;
- mantenimiento y construcción;
- seguridad;
- conocimientos prácticos;
- buen rendimiento físico y cumplimiento.

Padres y madres. En la opinión de los padres y de las madres, para ingresar en las empresas se necesita “ser perito clasificador de granos”.

En segundo lugar, se menciona saber sobre administración y sobre computación (ambos con la misma cantidad de respuestas).

En tercer lugar, los padres señalan que para ingresar en las empresas se requieren “técnicos electromecánicos”, “saber sobre montaje de piezas”, “estudiar seguridad e higiene del medio ambiente” y “contabilidad”.

También se mencionan:

- ingenieros agrónomos;
- mecánicos;
- electricistas;
- logística;
- marketing;
- secretarías ejecutivas;
- empleados;
- idiomas;
- seguridad;
- mantenimiento;
- conocimientos gerenciales;
- conocimientos agropecuarios.

Alumnos. La mayoría de los alumnos explicitan que para ingresar en las empresas hay que “ser receptor de granos”.

En segundo lugar, se encuentran administración de empresas, idiomas y computación (con la misma cantidad de respuestas).

Luego:

- formar parte del personal de vigilancia y seguridad;
- ser ingeniero;
- ningún conocimiento especializado: “No se necesita ningún tipo de conocimiento porque va cualquiera”, “para los trabajos que se ofrecen no se necesita ningún tipo de conocimientos porque para ir a vigilar no se necesita nada”.

Otros que se nombraron fueron:

- conocimientos relacionados a la agricultura;
- empresario;
- secretaria;
- capataz;
- albañilería;
- contador;
- química;
- cadete;
- electromecánico.

La siguiente tabla sintetiza los tres niveles de respuesta en relación con los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas y los contenidos que brinda la escuela.

	Nivel 1. ¿Para qué forma la escuela?	Nivel 2. Lo enunciado como posible acerca de los conocimientos que podría brindar la escuela para relacionar su enseñanza con las empresas.	Nivel 3. Imaginario acerca de los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas.
DOCENTES	El nivel EGB no debe relacionar sus contenidos con el mundo laboral de los chicos.	El nivel EGB debe dar una base y luego los alumnos deben seguir especializándose.	Manejar las nuevas tecnologías.

PADRES	Para trabajar como administrativos.	Que la escuela establezca más contactos con las empresas.	Perito clasificador de granos.
ALUMNOS	Para trabajar como administrativos.	Que en la escuela se aprendan lenguas extranjeras (chino e inglés).	Perito clasificador de granos.

5. Conclusiones

La reestructuración del mercado laboral en la Comuna analizada y su integración en el mercado de trabajo global a través de la instalación de las transnacionales influyen significativamente en las concepciones que docentes, padres y alumnos tienen de los conocimientos necesarios para acceder a las empresas.

La dispersión de las respuestas de los distintos actores puede estar dando cuenta del desconocimiento que tienen los habitantes de la Comuna acerca de las actividades que realizan las empresas instaladas en la zona. Para los habitantes, las empresas se convierten en verdaderas “cajas negras” de las que se tiene un conocimiento parcial. Es a partir de este desconocimiento de las tareas que se realizan cotidianamente en las empresas y de la percepción compartida por padres y alumnos de que la formación escolar no está articulada con las futuras demandas laborales, que adquiere importancia el pedido de los padres y de los alumnos de establecer más contactos con las empresas instaladas en la zona.

Entre la mayoría de los docentes aparecieron dos discursos complementarios: los docentes de nivel primario señalaron que la formación que ellos dan en EGB es una formación básica y que no deben capacitar para el trabajo debido a la corta edad de los alumnos; la mayoría de los docentes del nivel medio enunciaron diversos tipos de conocimientos que deberían tener los alumnos, y también la mayoría expresó que los mismos no reciben una formación específica para trabajar en la empresa. De esto se deduce que los conocimientos generales enseñados, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, no estarían habilitando a los alumnos para conseguir puestos de trabajo en las empresas.

Para los padres, los alumnos deberían saber sobre clasificación de granos para ingresar en las empresas pero la escuela los forma para que

trabajen como empleados administrativos. Los alumnos opinan igual que los padres acerca de los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas y expresan que la escuela los capacita para trabajar como empleados administrativos.

La mayoría de los docentes visualizan la relación entre la formación escolar y el mundo del trabajo como la enseñanza en nuevas tecnologías. Sin embargo, este conocimiento se lo considera como una formación específica y especializada y no como una insoslayable y necesaria formación básica para un desempeño competente en todos los ámbitos de las sociedades complejas.

6. ¿Para qué mundo del trabajo es necesario formar?

Es este artículo nos preguntamos cómo enlazar este deseo de inserción laboral en las nuevas empresas, unido a una visión del desarrollo local dependiente exclusivamente del crecimiento económico generado por estas, con una educación posibilitadora de un desarrollo local endógeno, teniendo en cuenta que “la producción y la economía en su conjunto pueden llegar a crecer a una escala importante sin que ello implique necesariamente una mejora en la situación de empleo de los jóvenes” (Braslavsky, 1988, p. 187).

Compartimos con Jacinto (2004) el interrogante acerca de cómo avanzamos hacia una escuela que pueda articular lo mejor de las formaciones y competencias globales y que, al mismo tiempo, brinde las competencias y habilidades específicas para ocupar lugares concretos en el mercado de trabajo. En síntesis, ¿qué tipo de formación sería la adecuada para incentivar el desarrollo endógeno en un contexto complejo de transformación del mercado de trabajo?

Del material presentado y analizado surgen algunos criterios orientadores:

- Construcción de puentes de comunicación entre las empresas y las escuelas para tener un conocimiento real de las competencias demandadas y de los potenciales puestos de trabajo
- Análisis conjunto entre las empresas y las instituciones de la comunidad que tienen a su cargo diversas formaciones (escuelas primarias y secundarias, escuela de oficios de la comuna, casa de la

cultura de la comuna, institutos de nivel terciario) acerca de cómo articular sus acciones y responder a estas demandas

- Formación específica sin descuido de la formación general: “con respecto a la educación, aparece un acuerdo extendido en valorizar la importancia de la educación general por encima de la capacitación específica basada en un análisis ocupacional estrecho de los puestos de trabajo” (Gallart, 1995, p. 11)
- Énfasis en la formación general sin descuidar la formación específica, pues, como indica Gallart (p. 12) “el énfasis en la educación general, y su importancia por adaptarse a las nuevas exigencias de utilización de instrumentos computarizados o de aplicaciones estadísticas a la producción, no debe hacer olvidar la necesidad de habilidades manuales para muchos puestos, cuyo aprendizaje se realiza en los oficios tradicionales”
- Manejo de las nuevas tecnologías como parte de las habilidades básicas de todo ciudadano, ya que es un requisito indispensable para la integración social. Como afirma Gallart (p. 12) “debe tenerse en cuenta que la abundancia de la oferta de mano de obra no implica que la misma esté preparada para las nuevas tecnologías”

Una mala o escasa formación y desarrollo de habilidades básicas lleva a que los individuos pierdan oportunidades de aprendizaje en el trabajo, aun cuando se encuentren en contacto con tecnologías nuevas en ambientes potencialmente formativos [...] No es de extrañar, entonces, que los países más productivos hayan desarrollado sus recursos humanos de la manera como lo han hecho, privilegiando la ampliación y mejorando la calidad de las instituciones de formación de habilidades generales (Labarca, 2004, p. 41).

- Preparación del alumno en el nivel primario (EGB 1 y 2) que contemple información y comprensión del mundo laboral en el que está inserto. En relación con esto, en la Recomendación N° 73 de la UNESCO de la *Conferencia Internacional de Educación dirigida a los Ministerios de Educación*, dictada en noviembre de 1981, se recomienda que “las relaciones entre la educación y el trabajo se establezcan en todos los niveles y modalidades de la educación, y se subraya la necesidad de poner de manifiesto la interdependencia

entre la teoría y la práctica, así como la significación del trabajo productivo en el marco de los valores de la sociedad”. Esto apuntaría a incluir desde el nivel Inicial temáticas relacionadas con el mundo laboral y no delegar la responsabilidad de formar para el trabajo en el alumno una vez que finalice sus estudios de nivel medio.

- Ampliación de la visión del mundo del trabajo a otros sectores productivos presentes en estos espacios rurales complejos y capacitación para el desempeño laboral en ámbitos tales como el agroturismo, la agricultura industrializada, la agricultura tradicional y, sobre todo, el desarrollo de actividades artesanales y/o industriales que aporten valor agregado a la producción de materias primas.
- Generación de conocimiento acerca de la relación entre la tecnología enseñada en la escuela y las tecnologías usadas en la familia-comunidad y en las empresas, identificando qué sentidos se asignan a la tecnología presente en los ámbitos escolar, familiar-comunitario y empresarial. Comprender cómo se comunican y entrelazan los sentidos sobre la tecnología entre los actores sociales de los distintos ámbitos (Miano, 2007).

A partir de estos criterios, deseamos contribuir a un mayor conocimiento acerca de la relación entre el contexto, las organizaciones que emplean a los trabajadores y las oportunidades de empleo de estos y, en particular, las demandas de competencias y la capacitación provista. Cada vez más, “los análisis globales de la necesidad de recursos humanos pierden vigencia. [...] la articulación entre empresas, ofertas de capacitación y oportunidades de empleo se hace necesaria. El nivel local aparece metodológicamente como el primer paso para ver en acción esta compleja red de relaciones” (Gallart, 1995, p. 21).

Estas relaciones deben propiciar y sostener un desarrollo local concebido como un “proceso de desarrollo endógeno, basado en la articulación de las potencialidades locales para aprovechar las oportunidades que ofrece la actual dinámica globalizada del mercado mundial” (Rofman, 2004, p. 105). Para ello es necesario “aprovechar el valor diferencial del entorno territorial como factor de producción, potenciar encadenamientos productivos facilitados por la cercanía y aprovechar las ventajas competitivas derivadas de los ‘recursos intangibles’ que

aporta la vinculación conocimiento-territorio y la articulación de los actores públicos y privados” (p. 105).

Entre estos actores, la escuela, como espacio de formación, ocupa un lugar clave para contribuir a potenciar los recursos tangibles e intangibles constituyéndose en un puente entre el mejoramiento individual y social, que favorezca el re-conocimiento y valoración de las capacidades locales que contribuyan y potencien un accionar colectivo.

Notas

- 1 Sagastizabal, M. A. (2007). El desarrollo local y sus protagonistas. Estudio en dos Comunas de la Provincia de Santa Fe, Argentina. *Invenio, Revista de investigación académica*, 19, 35-49.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1988). Situación y acción de los jóvenes desocupados de América Latina. En A. Touraine, *¿Qué empleo para los jóvenes?: hacia estrategias innovadoras* (pp. 165-192). Buenos Aires: Tecnos.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gallart, M. A. (1995). *La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de educación y trabajo CIID-CENEP y OREALC-UNESCO.
- Giarraca, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad para América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Jacinto, C. (2004). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Labarca, G. (2004). Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción laboral. En C. Jacinto (Coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 25-72). Buenos Aires: La Crujía.

- Max- Neff, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad y Redes Amigos de la Tierra.
- Miano, A. (2007). Discusión de conceptos sobre la tecnología: su aplicación a un proyecto de investigación a realizarse en dos Comunas de la provincia de Santa Fe. Ponencia presentada al Primer Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano. En G. Neiman y C. Craviotti (Comps.), *Entre el campo y la ciudad: desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro* (pp. 15-47). Buenos Aires: CICCUS.
- Rist, G. (2000). La cultura y el capital social: ¿cómplices o víctimas del desarrollo? En B. Kliksberg y L. Tomassini (Comps.), *Capital cultural y cultura: claves estratégicas para el desarrollo* (pp. 129-150). Argentina: Fundación Felipe Herrera, Universidad de Maryland, Fondo de Cultura Económica.
- Rofman, A. (2006). El conocimiento y la educación en el desarrollo local. En C. Jacinto (Coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumos en América Latina* (pp. 103-130). Buenos Aires: La Crujía.
- Sagastizabal, M. Á. (2006). Hacia la construcción de una mirada compleja. En M. Á. Sagastizabal, *Aprender y enseñar en contextos complejos* (pp. 71-106). Buenos Aires: Noveduc.
- (2007). El desarrollo local y sus protagonistas. Estudio en dos Comunas de la provincia de Santa Fe. Argentina. *Invenio. Revista de Investigación Académica*, 19, 35-49.
- Teubal, M. (2006). Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a las commodities. *Realidad Económica*, 220, 71-96.
- UNESCO- Oficina Internacional de Educación (1982). Conferencia Internacional de Educación. Pedagógicas, Boletín de la Oficina Internacional de Educación, 225(56).
- Villafañe, A. (1999). Procesos globales y consecuencias locales. El caso de comunidades de la pampa bonaerense argentina. *Etnía*, 42-43, 85-103.