

**APRENDIZAJE ESCOLAR Y POSIBILIDADES
DE INSERCIÓN LABORAL**
**Aportes desde una investigación de campo en dos pueblos
de la provincia de Santa Fe (Argentina)**

María de los Ángeles Sagastizabal*
sagastizabal@irice-conicet.gov.ar
(UNR)

Amalia Miano**
miano@irice-conicet.gov.ar
(IRICE-CONICET)

Recibido: 16/11/09
Aprobado: 04/12/09

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar las percepciones que construyen los docentes de los niveles primario y medio sobre las facilidades de aprendizaje y las posibilidades de inserción laboral futura de sus alumnos en función de su nivel socio-económico. Se analizaron las respuestas dadas por los docentes de cuatro escuelas de dos pueblos rurales del sur de la Provincia de Santa Fe, Argentina. En estas localidades se han instalado empresas transnacionales ligadas a la fabricación de autopartes, el almacenamiento y transporte de granos de soja y la generación de energía eléctrica. Se concluye que las percepciones de los docentes, la pertenencia del alumno a la clase media, el apoyo familiar y la continuidad de los estudios una vez finalizada la escuela media son factores fundamentales para el aprendizaje y la inserción laboral futura de los estudiantes.

Palabras clave: mercado de trabajo; percepciones de los docentes; economía transnacional.

* **María de los Ángeles Sagastizabal.** Doctora en Historia (Universidad del Salvador). Especialista en Sociología Política (Universidad Complutense de Madrid). Licenciada en Antropología (UNR). Licenciada y Profesora en Historia (Universidad Nacional de Rosario). Investigadora Independiente del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE)-CONICET.

** **Amalia Miano.** Egresada de la Maestría en Antropología Social (Universidad de Buenos Aires). Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Becaria doctoral por el IRICE-CONICET.

**LEARNING AT SCHOOL AND JOB INSERTION
POSSIBILITIES
CONTRIBUTIONS FROM A FIELD WORK IN TWO TOWNS
IN SANTA FE (ARGENTINA)**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the views that elementary and high school teachers construct about the students' capacities for learning and the possibilities that students could have in future employment, considering their social and economical level. The answers given by teachers of four schools located in two rural areas on the south side of the Santa Fe province, Argentina, were analyzed. In these places, several transnational corporations related to auto parts manufacturing, soybeans storage and transportation and electrical energy production have been established. It can be concluded that the teachers' views, the fact that the student belongs to the middle class, the support of their families and the continuity of their education once they have finished high school are essential factors for the learning process and the employability of the students in the future.

Keywords: Labour market; teachers' perceptions; transnational economy.

**APPRENTISSAGE SCOLAIRE ET POSSIBILITES
D'INSERTION DANS LE MARCHÉ DU TRAVAIL.
DONNEES D'UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN MENEÉ
DANS DEUX VILLAGES DE LA PROVINCE DE SANTA FE
(ARGENTINE)**

RÉSUMÉ

Cet article vise à analyser les perceptions qui construisent les professeurs d'école primaire et secondaire en ce qui concerne les facilités d'apprentissage et les possibilités d'insertion dans le marché du travail de leurs étudiants en fonction de leur niveau socio-économique. Les réponses données par les professeurs de quatre écoles de deux villages ruraux situés au sud de la Province de Santa Fe, en Argentine, ont été analysées. Des multinationales liées à la fabrication de pièces de rechange pour voitures, au magasinage et au transport de graines de soya et à la génération d'énergie électrique se sont installées dans ces villages. D'après les résultats, les perceptions des professeurs, l'appartenance de l'étudiant à la classe moyenne, le soutien familial et la continuation des études après l'école secondaire sont essentiels à l'apprentissage et à l'insertion des étudiants dans le marché du travail.

Mots clés : marché du travail ; perceptions de professeurs ; économie multinationale.

APRENDIZAGEM ESCOLAR E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO. CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DE CAMPO EM DOIS POVOADOS DA PROVÍNCIA DE SANTA FE (ARGENTINA)

RESUMO

A intenção deste artigo é analisar as percepções criadas por professores da escola primária e secundária sobre as facilidades de aprendizagem e as possibilidades da futura inserção no mercado de trabalho de seus alunos em função do seu nível socioeconômico. Foram analisadas as respostas dadas pelos professores de quatro escolas de dois povoados rurais do sul da Província de Santa Fe, na Argentina. Nestes dois lugares foram estabelecidas empresas multinacionais ligadas à produção de autopeças, à armazenagem e ao transporte de grãos de soja, bem como à geração de energia elétrica. Se conclui que as percepções dos professores, o fato de os alunos pertencerem à classe média, o apoio da família do aluno e a continuação na escola após terminada a escola secundária são fatores fundamentais para a aprendizagem e a futura inserção no mercado de trabalho dos estudantes. **Palavras chave:** mercado de trabalho; percepções dos professores; economia multinacional.

Introducción

En este artículo se analizan los mecanismos que ponen en juego las instituciones educativas al construir posibles escenarios laborales para sus alumnos a través de las expectativas que tienen los docentes de las posibilidades de inserción laboral futura de los alumnos. Para esto, surge la pregunta: ¿qué percepciones construyen los docentes acerca de las facilidades de aprendizaje y las posibilidades de inserción laboral futura de sus alumnos, en función de su nivel socioeconómico?

Esta investigación forma parte de un proyecto de campo más amplio que tiene como objetivo analizar el rol de la institución educativa en los procesos de desarrollo local. Se desarrolla en dos localidades de la provincia de Santa Fe, Argentina, de alrededor de 6.000 habitantes cada una. Se trata de dos pueblos tradicionalmente agrícolas que han sufrido, a partir de 1990, profundas transformaciones económicas, sociales y territoriales debido a la instalación de grandes empresas transnacionales que “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, 1998-1999, p. 86). La mayoría de las empresas instaladas en la zona se dedican al almacenamiento, trituration y transporte de granos de soja para exportación; a la producción de autopartes para automóviles; y a la generación de energía eléctrica.

Es relevante analizar el rol de la institución educativa en interrelación con las modificaciones económicas y sociales que impulsa el capitalismo transnacional, porque: a) un gran porcentaje de la población corre el riesgo de quedar fuera del mercado de trabajo; b) las transformaciones de las actividades productivas (de las cuales el paso de la actividad rural a la industrial es la más importante en las localidades en las que se realiza el estudio) exigen una reconversión de las calificaciones de la mano de obra; c) la escuela puede proveer recursos para preparar a sus alumnos para una inserción laboral futura y, d) la escuela puede construir puentes de comunicación con las empresas para conocer las competencias demandadas en sus puestos de trabajo.

Marco teórico y contexto de investigación

Se considera a 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, entre otros) inciden en la cotidianeidad escolar y, a su vez, en las formas en que la escuela influye y conforma el 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).

Las localidades en estudio se encuentran en la región pampeana, específicamente, en el sur de la provincia de Santa Fe. Se trata de dos pequeños pueblos que tradicionalmente se dedicaban a la producción agrícola y que a partir de 1990 comienzan a formar parte de lo que se denomina la “cuenca sojera”, región de la Argentina volcada, casi en su totalidad, al cultivo de la soja transgénica. Las consecuencias de la implementación de este modelo sojero pueden resumirse de esta manera:

la desaparición de medianos y pequeños productores y trabajadores rurales; la creciente pérdida de la soberanía

alimentaria; el deterioro ambiental; la dependencia respecto de grandes empresas transnacionales que, en forma creciente, son proveedoras excluyentes de la semilla; la expulsión del sector de medianos y pequeños productores y campesinos por parte de grandes sojeros, etc. (Teubal, 2006, p. 73)

A esta situación se le agrega el cambio del motor productivo en las localidades que pasaron del agro a la industria a través de la instalación de grandes empresas transnacionales (una automotriz, dos puertos cerealeros y una termoeléctrica). El Jefe Comunal de una de las poblaciones explica estas transformaciones de la siguiente manera:

En el año 1974 éramos 1.200 personas de las cuales un 20% eran propietarias y el otro 80% eran peones que trabajaban para esos propietarios rurales, era una clásica población rural. Con la sojización y la tecnificación agropecuaria, ya no se necesitan 800 personas para que le trabajen a los 200 propietarios, porque hoy en una plantación de soja con una persona te basta para 500 hectáreas, si usted calcula que nosotros tenemos 6.000 hectáreas productivas, divide por 500 y necesita 60 personas, se terminaron las fuentes de trabajo. En marzo de 2004 cuando nosotros entramos nos dimos cuenta que esa vieja población rural había cambiado hacia una población casi urbana porque se había triplicado la población a 3.600, en un proceso de 30 años, que era un índice esperable para un pueblo chico. En marzo de 2006 hicimos una proyección estadística que arrojó por resultado que en el pueblo había 6.000 habitantes, es decir, crecimos un 74% en 2 años, y de ese 74% el 100% es obrero.

A través de estas modificaciones, regiones muy ricas por sus recursos naturales comienzan a formar parte de la economía internacional sin que esto necesariamente implique una mejor calidad de vida y aumento en los ingresos de los pobladores de esas regiones.

En estas circunstancias se ha estudiado la concepción de desarrollo presente en la mayoría de los pobladores, que aparece ligada al incremento de la demanda laboral y al crecimiento económico derivados de la instalación de las empresas (Sagastizabal, 2007). Asimismo se ha indagado acerca de las concepciones que docentes, alumnos y padres, miembros de la localidad, tienen acerca de los conocimientos necesarios para trabajar en las empresas y las

percepciones y expectativas en función de lo que enseña y debería enseñar la escuela para relacionar sus contenidos de enseñanza con las empresas.

Las conclusiones arrojan como resultado que la mayoría de los docentes del nivel primario consideran que no es función de ese nivel articular la enseñanza con el mundo laboral, delegando esta responsabilidad a la escuela media.

Los docentes de nivel secundario opinan, en su mayoría, que los alumnos están capacitados para cargos técnicos y/o administrativos dada la orientación de la escuela media (bachillerato con orientación comercial). Los docentes de ambos niveles educativos señalan la ausencia de una escuela técnica como institución necesariamente ligada a una formación específica para el trabajo. En cuanto a los conocimientos básicos para un posible empleo mencionan el manejo de “nuevas tecnologías” (Sagastizabal y Miano, 2010).

En este complejo contexto socio-económico resulta relevante profundizar el análisis conociendo las percepciones que los docentes construyen respecto del futuro laboral de sus alumnos en función de su origen social y cultural, ya que estas percepciones generarán sistemas de clasificación (Bourdieu y Saint Martin, 1998) que tendrán una fuerte incidencia en la práctica docente, lo que reproduce y legitima las desigualdades de clase de los alumnos:

...el intento consiste en dar cuenta de las clasificaciones que los docentes producen a diario en sus apreciaciones sobre los alumnos, de manera de desocultar las funciones sociales de ese sistema de clasificación que opera al modo de un conocimiento práctico. Una de las hipótesis centrales que asume esta promisoriosa línea de investigación plantea que los juicios de los docentes están mediatizados por el origen social de los educandos. Hay una matriz social en estado implícito detrás de las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes. (Kaplan, Miranda y Moragues, 2001, p. 165)

De esta manera, las percepciones que los docentes tienen acerca de la facilidad de aprendizaje de sus alumnos y las posibilidades de inserción laboral futura están antecedidas y determinadas por esta *matriz social* de clasificación, íntimamente vinculada con el origen sociocultural de los alumnos. Como manifiesta Bourdieu (2000), la cultura y la educación no son meros pasatiempos ni su influencia

es secundaria, son importantísimas para afirmar y reproducir las diferencias entre grupos y clases sociales. Sin embargo, el mismo autor señala que se ha mutilado a la teoría cuando se la ha simplificado:

el análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación. (p. 125)

En un sentido similar, Willis (1986) señala la importancia de la producción cultural:

...como un proceso del uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales (...) La noción de producción cultural insiste, pues, en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, así como en la capacidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como teóricos como para actuar como activistas. (p. 14)

Es justamente hacia esta posibilidad de producción cultural que apunta este artículo, en cuanto desde el propio discurso docente se analizan los alcances macrosociales de las afirmaciones que reflejan una suerte de pensar colectivo en el que está inmersa la escuela para proponer estrategias de acción institucional orientadas a desafiar la reproducción como la única manera posible de educar. Burstein y Cabello (1989) señalan que aun los docentes más comprometidos manifiestan que han tenido que forcejear con actitudes discriminatorias inconcientes para no dejarse arrastrar por ellas al momento de aplicar sus deseados principios concientes interculturales. Para ello es necesario no reducir la realidad, sino reconocer la complejidad de la sociedad actual, ya que “junto a las desigualdades de clase, la escuela se ve afectada por y afecta a otras formas de desigualdad social tales como las desigualdades de género, las étnicas y las intercomunitarias” (Enguita, 1999, p. 40).

En este artículo se presenta el análisis de las respuestas dadas por los docentes ante las siguientes preguntas abiertas: ¿las

competencias que brinda la escuela son más fácilmente aprendidas por algún grupo de alumnos que por otro?, y ¿algunos alumnos, según su origen sociocultural, están en mejores condiciones que otros para trabajar en las empresas?

Metodología

Es necesario reflexionar acerca del rol que desempeña la institución educativa en contextos de transformación económica, social y territorial como el descrito anteriormente. Para esto se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a un total de 189 habitantes de los dos pueblos mencionados, tomando como centro de información a las escuelas de las localidades. Participaron de este cuestionario docentes de nivel primario y medio, alumnos de los últimos años del nivel medio y madres y padres de los alumnos de nivel primario y medio. El cuestionario estaba conformado por 20 preguntas realizadas a los actores mencionados que sintetizaban tres grandes áreas de interés: a) las concepciones de los pobladores locales sobre el desarrollo local ligado a la instalación de las empresas transnacionales, b) la percepción sobre los contenidos de enseñanza brindados por las instituciones educativas locales en función de las calificaciones laborales demandadas por las empresas y, c) la percepción de la relación entre grupo socio económico de origen y posibilidades de aprendizaje escolar e ingreso a las empresas. Además, se ha complementado este cuestionario con entrevistas realizadas a algunos actores sociales relevantes de las localidades.

Como se ha mencionado, hemos seleccionado las preguntas realizadas a los docentes que se refieren a la percepción de la relación entre origen socioeconómico y posibilidades de aprendizaje e inserción laboral. Se obtuvo, por parte de 36 docentes, un total de 21 respuestas acerca de las facilidades de aprendizaje ligadas al grupo de origen y 29 respuestas para la pregunta sobre la relación entre el origen sociocultural y las posibilidades de ingresar en la empresa.

La metodología de trabajo seguida es la "teoría fundamentada" o *grounded theory* planteada por Glaser y Strauss (1967), que refiere a la construcción de teoría basada en datos empíricos que la sustentan, a través de un análisis inductivo. En el próximo apartado se dará cuenta de las respuestas obtenidas de los docentes y se constituirán, a partir de ellas, núcleos de sentido basados en la cantidad

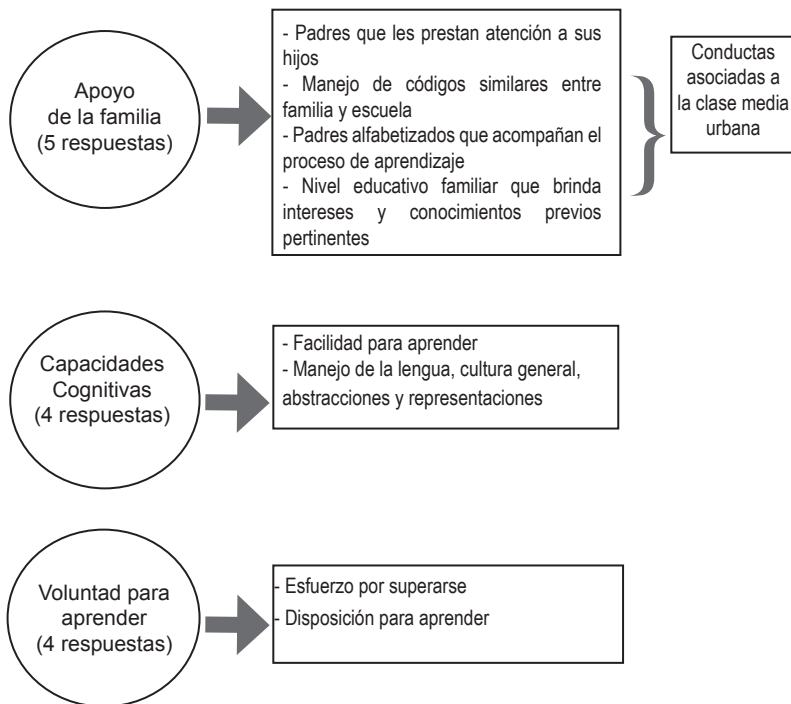
de referencias que los docentes realizaron en sus respuestas a determinadas temáticas que se conformaron como dominantes.

Análisis e interpretación de los datos

Competencias

A continuación se analizan las respuestas brindadas por los docentes ante la pregunta *¿Las competencias que brinda la escuela son más fácilmente aprendidas por algún grupo de alumnos que por otro? Sí, ¿por qué? o No, ¿por qué?*

En el siguiente esquema se muestran los principales núcleos de sentido que se pueden construir a partir de las respuestas afirmativas (13 de un total de 21) brindadas por los docentes acerca de la adquisición diferencial de conocimientos entre los alumnos. Para los docentes, la facilidad para la adquisición de conocimientos tiene que ver con:



En cuanto al resto de las respuestas, 3 docentes manifestaron que no hay diferencias en la adquisición de las competencias brindadas por la escuela porque “todos los alumnos disponen de los mismos medios intelectuales y materiales”; otras 3 respuestas se refieren a la pluralidad de las formas de aprendizaje: “los alumnos tienen diferentes formas de aprendizaje” y, por último, se encuentran dos respuestas en las que se hace hincapié en el rol de los docentes más que en el desempeño de los alumnos: “tenemos que brindar una educación equitativa para todos, brindar las mismas posibilidades en calidad y cantidad”. A partir de estos datos se puede observar que, en las percepciones que construyen los docentes, la facilidad para aprender tiene que ver con:

- a) la clase social: existe el supuesto de que los chicos de clase media urbana aprenden más fácilmente porque:
 - Los padres “los acompañan más”, “les prestan más atención”.
 - Los padres “están alfabetizados”.
 - “La familia (de clase media urbana) y la escuela maneja códigos similares”.

Vemos entonces cómo, según las percepciones de los docentes, la clase social es el principal elemento determinante del éxito o fracaso escolar.

- b) La facilidad para aprender estaría asociada con las capacidades cognitivas: “hay alumnos que tienen más facilidad para aprender que otros”, “no todos tienen la misma capacidad”. Generalmente se asocia la falta de capacidad para aprender con la ausencia de apoyo de la familia.

Por último, los docentes mencionan que la facilidad para aprender estaría determinada por la voluntad, la disposición para aprender y el esfuerzo.

En síntesis, para los docentes, la facilidad de aprendizaje de las competencias que brinda la escuela están asociadas con:

- Tener padres que acompañan el proceso de aprendizaje.
- Pertenecer a la clase media urbana.

- Manejar en la familia “códigos similares” a los de la escuela.
- Tener “capacidades cognitivas” o “facilidad para aprender”.
- Estar motivado, dispuesto y tener expectativas y aspiraciones.
- Manejar la lengua y un “vocabulario adecuado”. Tener “cultura general”; poder hacer abstracciones y representaciones.
- Disponer de medios intelectuales y materiales.

Cumplir con estas acciones en el ámbito escolar se descifra como una reafirmación a la pertenencia al universo cultural de la escuela. En un trabajo anterior se argumentó que:

...el alumno proveniente de la clase media urbana se constituye en el estereotipo ideal en relación con los objetivos que conciben los futuros docentes como esenciales de la escuela (...). Entre los docentes predomina una visión ambientalista por la cual el déficit personal del alumno se explica como consecuencia inevitable del contexto socio económico del que proviene. (Sagastizabal, 2006, p. 82)

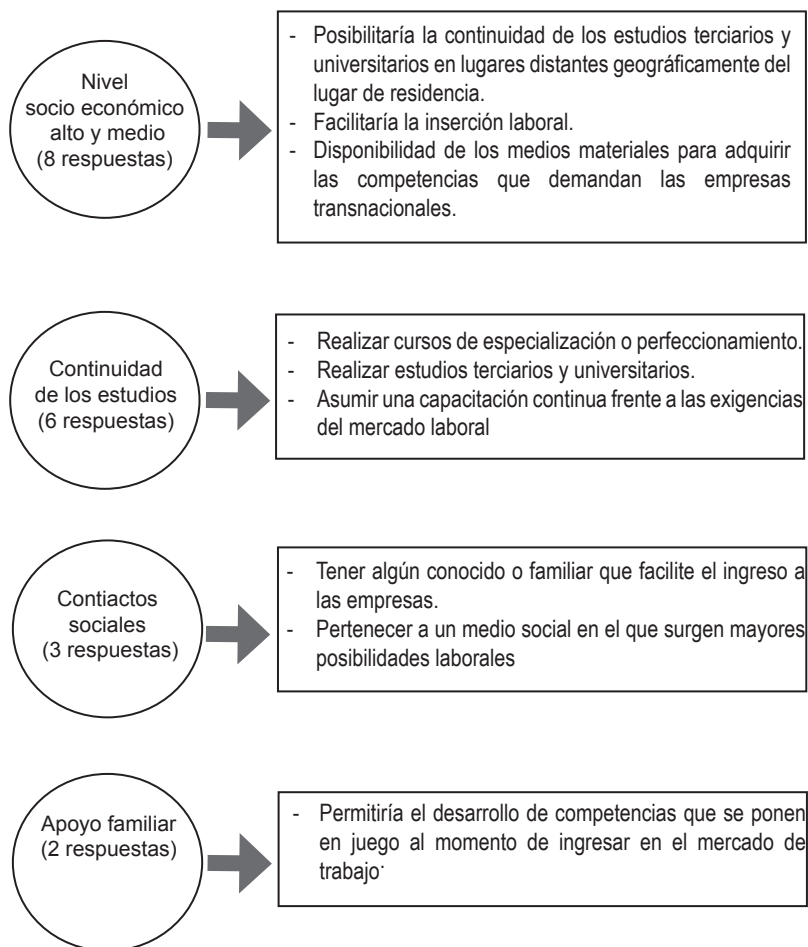
A través de estos resultados se puede observar que para los docentes las acciones que determinan de manera directa los procesos de aprendizaje de los estudiantes tienen lugar en niveles de contexto que exceden el ámbito escolar; en este caso, la pertenencia a determinada clase social (nivel macro) y el acompañamiento familiar (nivel medio) influyen en el comportamiento cotidiano en la escuela. Los docentes señalan que las dificultades de aprendizaje de los alumnos están en contextos extraescolares pero repercuten en la escuela.

Origen sociocultural

En este apartado analizaremos las respuestas brindadas por los docentes a la segunda pregunta que seleccionamos para este trabajo: ¿algunos alumnos, según su origen sociocultural, están en mejores condiciones que otros para trabajar en las empresas?

Se encontraron 19 respuestas por parte de los docentes (de un total de 29) en las que opinaron que, efectivamente, hay alumnos

que tendrían mayores posibilidades de ingresar a las empresas. En el siguiente esquema se observan los núcleos de sentido que pueden construirse a partir de las respuestas dadas a los docentes acerca de las posibilidades de ingreso a las empresas.



Los docentes señalan que las condiciones socioeconómicas para la futura inserción laboral de sus alumnos juegan un papel fundamental. El nivel socioeconómico identificado por ellos como “alto” y “medio” es el que permitiría a los alumnos continuar sus estudios una vez finalizada la escuela secundaria.

Para interpretar estas respuestas de los docentes es necesario aclarar que en ninguna de las dos localidades en las que se desarrolló esta investigación no existían, hasta hace unos pocos años, escuelas terciarias o universidades. En respuesta a las demandas actuales, desde la Comisión de Gobierno comunal de una de las localidades 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. En el área de Cultura se han abierto 24 talleres de los cuales computación e inglés son los que han recibido la mayor cantidad de inscriptos. También se está brindando una tecnicatura en agroindustrias de la alimentación y un curso terciario de recibidor de granos y otro de biodiesel que funcionan en el edificio de la escuela secundaria.

Resulta interesante que para los docentes, el ingreso a las empresas depende de la obtención de una alta calificación laboral (títulos terciarios o universitarios), sin considerar la posibilidad de que haya una demanda laboral orientada a puestos menos calificados (tales como: operarios, electricistas, albañiles y obreros) a ser cubiertos por los habitantes de las localidades. De hecho, se pudo apreciar que los puestos jerárquicos son ocupados en su mayoría por personas que no habitan en las localidades, mientras que los puestos poco calificados (vigilancia, limpieza o peritos) son cubiertos por los locales.

Otras dos causas de una inserción laboral exitosa son, desde la perspectiva de los docentes, el apoyo familiar (que funcionaría como un estímulo y una base material para lograr el éxito laboral) y los contactos (capital social) que faciliten el ingreso a las empresas. De esto se infieren las prácticas históricas de las empresas acerca de incorporar personal vinculado por parentesco a los que ya están trabajando. Según las representaciones de los docentes, los estudiantes que tendrán una mejor inserción profesional son aquellos que:

- Continúen con los estudios al terminar la escuela (perfeccionarse).

- Tengan apoyo familiar.
- Tengan “contactos” para entrar en las empresas.
- Desarrollen “habilidades” y se “esfuercen”.

Para los docentes, las trayectorias laborales de los alumnos dependen de factores que no tienen una relación endógena con el aprendizaje escolar. Esto quiere decir que, más allá de lo que la escuela enseñe o deje de enseñar para el futuro laboral de sus alumnos, su inserción laboral estaría determinada por condiciones que exceden la formación que se da en el nivel inicial y medio, como por ejemplo, el perfeccionamiento individual que cada alumno realice, las redes sociales que vaya construyendo o el apoyo familiar (ligado principalmente a los recursos económicos para solventar una carrera terciaria o universitaria fuera del hogar).

Si se establece un nexo entre la opinión de los docentes con la de los alumnos y la de los padres/madres encuestados, se observa que para la mayoría de los alumnos las posibilidades de inserción laboral están relacionadas con el rendimiento individual (los compañeros que tienen “mayor rendimiento”, “más capacidad” o “los que tienen la inteligencia y la responsabilidad suficiente para trabajar en las empresas” son los que tienen mayores posibilidades de trabajo).

En cuanto a los padres y madres de los alumnos, la mayoría considera que la escuela los capacita para insertarse laboralmente en puestos administrativos o como obreros, es decir, son estos últimos actores sociales los que tienen expectativas y demandas específicas para que, a través de la escuela, se logre la preparación necesaria y su posterior inserción laboral.

Sin embargo, en el discurso docente prevalece la orientación de establecer como condicionantes de una inserción laboral exitosa a factores que están por fuera de las actividades que tienen lugar en la escuela. Esto también se percibe a través de las propuestas educativas y la relación establecida con los y las estudiantes en la cotidianeidad del aula en la que están ausentes los contenidos y las acciones encaminadas a incorporar las cuestiones del mundo del trabajo como un conocimiento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que en el mismo sentido en que los docentes aluden a factores como la clase social, el acompañamiento familiar o el capital social como determinantes en la facilidad de aprendizaje, al referirse a las posibilidades de inserción laboral en función de los

contenidos enseñados por la escuela, manifiestan que no es función de la escuela (primaria y media) formar para el trabajo, recayendo en los estudios terciarios o universitarios la tarea de una formación específica orientada al mundo laboral.

Esta tendencia a señalar a otros niveles de contexto e instituciones que no son endógenos a la escuela como determinantes del aprendizaje y el futuro laboral es acorde con la visión de los docentes acerca de las posibilidades de desarrollo local a partir de la instalación de las empresas, ya que prevalece en las respuestas la idea de un desarrollo local exógeno generado como consecuencia de una intervención externa (las empresas transnacionales) y vinculado con un crecimiento económico circunscrito al aumento de la cantidad de puestos de trabajo (Sagastizabal, 2007) visión sintetizada en la frase: *"Porque gracias a las empresas creceremos y nos desarrollaremos"* depositando en éstas la responsabilidad de la formación.

Conclusiones

Se presentan propuestas tendientes a sustentar las afirmaciones realizadas en la sobre los posibles recursos y acciones que puede proveer y realizar la escuela para conocer y capacitar a los jóvenes para el mundo laboral.

Relación entre datos-desarrollos conceptuales y efectos sociales

La vinculación de los datos con la teoría arroja resultados interesantes. Por ejemplo, los docentes encuestados manifiestan en sus respuestas cuestiones que están presentes en las construcciones teóricas referidas a la inserción laboral de los jóvenes no sólo en nuestro país sino también en América Latina. Aparece así la escuela como un sistema abierto a los imaginarios sociales, a las representaciones sociales, a las opiniones presentes en el medio sobre las posibilidades de trabajo de sus alumnos no sólo en nuestro ámbito sino también en un contexto regional más amplio. Opiniones que reproducen las expectativas que la mayoría de la sociedad atribuye a las condiciones familiares y sociales para tener buenos aprendizajes e insertarse laboralmente. Muchas de estas opiniones se las puede considerar como estereotipos o prejuicios ligados al grupo sociocultural del cual proviene el alumno que facilitan u obstaculizan su futura inserción laboral (Sagastizabal, 2001).

Según las percepciones de los docentes, la clase social es el principal determinante del éxito o fracaso escolar y de las

posibilidades de inserción laboral futura. Estas respuestas se pueden visualizar como una evidencia de lo que los teóricos han denominado como *las teorías de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1998; Baudelot y Establet, 1975 y Willis, 1983), *de la correspondencia* (Bowles y Gintis, 1981) o *de la escuela como mecanismo de distribución* (Bourdieu, 1998). Estos autores muestran la correspondencia entre la organización de la vida en la escuela y el modo de organizar el mundo del trabajo, especialmente en la similitud entre las relaciones sociales y las de producción que rigen en el mundo capitalista.

Atribuir a la familia la responsabilidad del éxito o fracaso escolar y, por ende, las posibilidades laborales de los estudiantes implica un no hacerse cargo del logro de una formación en las competencias fundamentales sobre las que luego se podrán asentar nuevos conocimientos. Así, sin desconocer la importancia que tiene en nuestra sociedad la pertenencia a determinado grupo sociocultural para los aprendizajes exitosos y las futuras inserciones laborales, no se puede desconocer el valor que adquieren los conocimientos para tener la oportunidad de trabajar especialmente entre quienes no cuentan con el tan requerido acompañamiento familiar. Es necesario reconocer las redes dinámicas en las que están insertos los alumnos, en las cuales se entranan ineludiblemente cuestiones sociales y personales que otorgan singularidad a cada uno de ellos, aún compartiendo similares condiciones socioeconómicas y culturales.

No solamente es importante un reconocimiento de la complejidad que asumen las desigualdades y diversidades en la sociedad actual para que se las pueda atender sin simplificarlas ni estereotiparlas, también es necesario que la escuela perciba que los sistemas educativos no han abordado -tal como la realidad lo demanda- los cambios productivos y socioculturales recientes, de manera que no facilitan la transición al mundo laboral de sus alumnos y egresados.

La mayoría de los docentes consideran que un posible ingreso laboral a las empresas depende más de factores extraescolares que de la formación que se está brindando en el nivel cursado. Si bien esta afirmación de la necesidad de continuar estudios, perfeccionarse para obtener un mejor empleo, alude a una situación real presupuesta (a mayor capacitación mejores oportunidades de trabajo), también esta idea desliga a la escuela de la responsabilidad de implementar acciones educativas con una posible utilidad laboral inmediata. Esta responsabilidad de formar para el trabajo, cada nivel la delega en

el siguiente, el nivel primario al secundario, el secundario al nivel terciario, por lo que la universidad o el nivel terciario se consideran como las únicas y reales instancias capacitadoras para la inserción laboral. Como expresa Weller (2007):

...en el debate académico y político se han abordado varias explicaciones de las dificultades que enfrenta la inserción laboral juvenil. En cuanto a la oferta, se destaca la hipótesis de que los sistemas educativos y de capacitación no preparan adecuadamente a los jóvenes para el mundo laboral. Como ya se dijo, las empresas - principales demandantes de mano de obra- enfrentan acelerados cambios económicos y tecnológicos. Para hacerles frente, muchas tienden a elevar y modificar sus requisitos en relación con las calificaciones de su fuerza laboral, tanto respecto de las habilidades y conocimientos técnicos y profesionales (*hard skills*) como de las competencias sociales y metodológicas, sobre todo las capacidades de comunicación, trabajo en equipo y solución de problemas (*soft skills*). Frente a esta demanda creciente y dinámica, los sistemas de educación y capacitación adolecen de escasez de recursos, desconexión del mundo del trabajo y, por ende, ignorancia de las características de la demanda, así como también de una limitada capacidad de ajuste. (p. 63)

Existe una notoria desarticulación entre los contenidos escolares y el mundo del trabajo, conjuntamente con una falta de información sobre las competencias demandadas y los modos de operar de las empresas instaladas en la región.

Tener “contactos” para entrar en las empresas y desarrollar “habilidades” y “esforzarse” son dos afirmaciones que aparecen en las respuestas de los docentes encuestados y aluden a lo que el autor citado denomina las “tensiones” presentes en la inserción laboral de los jóvenes:

...los jóvenes viven la tensión entre un discurso meritocrático -al que responden con la disposición de hacer grandes esfuerzos y sacrificios personales para avanzar en su educación e inserción laboral- y una realidad del mercado de trabajo en que los contactos personales y las recomendaciones desempeñan con frecuencia un importante papel en el acceso a empleos atractivos. La exclusión laboral de quienes no cuentan con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intrageneracional, que se está profundizando en muchos

países debido a crecientes diferencias en la calidad de la educación a la que tienen acceso jóvenes de diferente estatus socioeconómico. (*op. cit.*, p. 14)

Se observó que en las empresas son fundamentales para el ingreso laboral las recomendaciones de terceros. Quizá esta modalidad evita costos en los procesos de selección, pero implica una práctica de exclusión para aquellos que no tienen una red de relaciones que posibiliten su ingreso.

Las afirmaciones de los docentes en cuanto a que el nivel cursado no prepara para el trabajo, sino el posterior, así como que el trabajo se consigue principalmente a través de contactos, es decir, por vinculaciones personales o familiares, se enlazan para reforzar la visión de que la escuela poco o nada puede hacer en cuanto a la capacitación para el trabajo. Se reitera que la institución educativa delega en la familia no sólo el éxito o fracaso escolar por su demanda permanente de apoyo familiar sino también las posibilidades de conseguir trabajo. Esto se visualiza en la cotidianeidad del aula en la ausencia de un abordaje significativo acerca de qué es trabajar, cómo se desea trabajar, qué se conoce sobre el trabajo presente en la región y que posibilidades de inserción laboral brinda. No se reconocen las capacidades de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, sólo se presupone una adquisición diferencial del aprendizaje que condicione la enseñanza de los contenidos en el aula.

En este punto confluyen interesantes cuestiones. Por un lado, la idea de una escuela productora de conocimientos y efectivizadora de la igualdad de oportunidades presente como mandato social en los docentes y como discurso desde las políticas educativas. Por el otro, una realidad experimentada no sólo por los docentes sino por la sociedad toda acerca de que es real que la pertenencia a un determinado tipo de familia, en cuanto a recursos económicos, capital cultural y relaciones sociales es casi una garantía de éxito escolar e inserción laboral. Una vez más se presenta la histórica tensión entre escuela productora o reproductora.

En la medida que los docentes perciban las posibilidades de inserción de sus alumnos fuertemente determinadas por su pertenencia a una clase social la tensión se desplaza hacia un mantenimiento de condiciones educativas e inserciones laborales que sostienen en el tiempo la desigualdad de oportunidades ligada al grupo de origen socioeconómico del alumno. En una búsqueda

de respuestas que posibiliten la efectivización del deseado logro de la igualdad de oportunidades desde la escuela, sin dejar de tener presente la necesidad e importancia del acompañamiento de estas acciones con políticas educativas que la fortalezcan, se realizan los siguientes aportes.

Propuestas pedagógicas

¿Qué se puede hacer desde la institución educativa para dar respuesta a esta realidad? En primer lugar, al explicitar lo que se supone al respecto, des-cubrir estereotipos presentes en la sociedad y en la escuela para plantearse como institución educativa esta dualidad entre producción y reproducción. Reflexionar acerca de lo que pueden brindar las familias, pero también lo que puede y debe brindar la escuela y asumir las posibilidades de autonomía del hecho educativo. Desde allí se podrá entonces pensar qué papel debe asumir la escuela para la formación de sus alumnos y tener en cuenta que en los contextos complejos actuales las competencias laborales y cotidianas no están tan distanciadas y muchas de ellas son imprescindibles para el desempeño en la vida diaria. Con respecto a las competencias que debe brindar la escuela primaria y secundaria es importante tener presente que es:

...prioritario que se consoliden las competencias fundamentales, ya que constituyen la base ineludible de las formaciones específicas y de la formación permanente. Sin una sólida base de dichas competencias, los aprendizajes se reducen al manejo de operaciones manuales y de conocimientos empíricos de muy difícil transferibilidad. Por lo tanto, ninguna formación para el trabajo debería dar por supuesto que una capacitación puntual y específica es suficiente. (Jacinto, Lasida, Ruétalo y Berruti, 1998, p. 14)

En cuanto a las relaciones sociales que facilitan el acceso al mundo laboral, se debe considerar la necesidad de las relaciones interinstitucionales de la escuela, no como un mero requerimiento formal en la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) sino como una necesidad para que la institución pueda cumplir con sus funciones educativas. En los contextos complejos la escuela sola no puede dar respuesta a los problemas de la sociedad que tanto docentes como alumnos deben enfrentar cotidianamente, de allí que las relaciones sociales que responden a un capital social familiar

deben ser desde la escuela democratizadas a través de vinculaciones interinstitucionales que posibiliten el conocimiento de demandas laborales en el contexto:

...es indispensable hoy que, además de la formación de saberes, se tenga en cuenta la constitución de redes pertinentes para hacer posible la inserción o reinserción laboral y social. Se trata de crear institucionalmente las redes sociales que los jóvenes no tienen, porque carecen de un capital social capaz de permitirles entrar por ejemplo, en el mercado formal del empleo. (*op. cit.*, p. 15)

También es ineludible que en la institución educativa esté presente el mundo del trabajo, conociendo y haciendo conocer a los estudiantes tanto los procesos productivos tradicionales como los nuevos, informando y formando a los alumnos sobre las actividades de la zona, las empresas radicadas en la región y sus vinculaciones con la economía transnacional, los procesos de producción y de comercialización, los destinatarios de los productos manufacturados por estas empresas, es decir, analizar las múltiples economías que conviven en un mismo espacio geográfico, las actividades actuales y las posibles: “de alguna manera el arado y la correa de ensamblaje han convivido en el tiempo, mostrando un panorama en que lo diacrónico aparece como sincrónico, y donde las distintas etapas del desarrollo productivo conviven sin diluirse” (Hopenhayn, 2004, p. 65). En el desarrollo de nuestro trabajo de campo hemos constatado la capacidad de adaptación que tienen los saberes locales a los requerimientos del nuevo mercado laboral. Esta situación lleva a que convivan en un mismo espacio saberes tradicionales ligados a oficios manuales y al trabajo de la tierra con saberes específicos ligados al manejo de la tecnología de punta que está presente en las empresas.

El mundo del trabajo, las diversas actividades laborales no son algo ajeno a la vida personal, social y comunitaria. Están ahí presentes todos los días en la cotidianeidad, en la familia, en los amigos, en el entorno, sin embargo en la escuela se las ignora. En la institución educativa se debe aprender a conocerlas, comprenderlas, valorarlas para posteriormente poder elegir las desde una formación pertinente. Sabemos que en esta formación no puede estar ausente la escuela en todos sus niveles como transmisora de las competencias básicas para lograr su consolidación.

También se vuelve relevante la formación de los alumnos en cuanto a las normativas que regulan las actividades laborales, las formas que adquiere la aplicación de estas normativas en los actuales escenarios de trabajo que están en contacto con la economía transnacional, como así también las estrategias de negociación corporativa de los empleadores y de los trabajadores y sus organizaciones.

Según Hopenhayn (2004), los jóvenes que tienen mayores logros educacionales alcanzan mejor destino laboral en términos de ingresos, condiciones de trabajo, movilidad y prestigio social, competitividad tecnológica, y gratificación en la ocupación. En materia de educación, los datos para la región de América Latina muestran que hoy se requiere, en promedio, un mínimo de 12 años de escolaridad formal para contar con oportunidades de trabajo que permitan salir de la pobreza o no caer en ella; y que los más altos retornos a la educación se dan en quienes completan la educación secundaria y la universitaria. Confirmando la importancia de la relación entre escolarización y trabajo, Cacciamali (2005) en su análisis e investigación sobre el empleo, también señala que “los jóvenes que poseen escolaridad inferior al segundo ciclo presentan las mayores dificultades de empleo, constituyéndose en el grupo mayoritario entre los jóvenes desempleados” (p. 15). Esta relación entre una baja escolarización y desocupación es percibida por los propios alumnos y alumnas y por sus padres y madres para quienes la escuela sigue siendo el lugar insustituible para adquirir los conocimientos que les permitan ingresar al mercado de trabajo con mayores recursos. La escuela no puede permanecer ajena a esta demanda.

Referencias

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 3, París, 1975. Propuesta educativa, N° 9, N° 19. Buenos Aires: FLACSO/ Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Burstenin, N.C. y Cabello, B. (1989). Preparing teachers to work with diverse culturally students: A teacher education model. *Journal of teacher education*, 40(5), 9-16.
- Cacciamali, M.C. (2005). *Mercado de trabajo juvenil: Argentina, Brasil y México. Documento de Estrategias de Empleo. Unidad de Análisis e Investigación sobre el empleo*. [Documento en Línea]. Departamento de Estrategias de Empleo. OIT. Disponible:<http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/bajarch/index.htm> [Consulta: 2009, Enero 07]
- Enguita, M.F. (1999). El marxismo y la educación un balance. En M.F. Enguita (Edit.), *Sociología de la Educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Hopenhayn, M. (2004). El nuevo mundo del trabajo y los jóvenes. *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 8(20), 54-75.
- Jacinto, C., Lasida, J., Ruétalo J. y Berruti, E. (1998). Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina ¿Qué desafíos y qué estrategias? En C. Jacinto y M.A. Gallart (Coords.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor.
- Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). Autopercepción de los egresados respecto de sus posibilidades y oportunidades de inserción laboral. En D. Filmus (Comp.), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Sagastizabal, M.A. y Miano, A. (2010). Conocimientos escolares y posibilidades laborales: concepciones de docentes, alumnos y padres sobre la formación escolar recibida y deseada. *Revista del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*, VII. (En imprenta).
- Sagastizabal, M.A. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sagastizabal, M.A. (2001). Diversidad cultural y escuela: estereotipos y prejuicios. A estos padres no les interesa la escuela. *Perspectivas Educativas*, 37, 9-24.
- 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(10), 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.
- Villafañe, A. (1998-1999). Procesos globales y consecuencias locales. El caso de comunidades de la pampa bonaerense argentina, *Etnía*, 42-43, 85-103.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista CEPAL*, 92.
- Willis, P. (1986). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y Sociedad*, 5, 7-34.
- Willis, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.