



ÁREA TEMÁTICA: Sessão Intertemática: Decisão e incertezas na gestão da mudança.

¿Para qué sirve formar la mano de obra en la industria?

SEVILLA, Ariel

Doctorando

Université de Versailles Saint Quentin En Yvelines, Laboratorio Printemps (Professions – Institutions – Temporalités) /
UMR CNRS

ariel.sevilla@pouchet.cnrs.fr

Resumo

El trabajo se interroga sobre los usos de los cursos de formación que las empresas de la industria del automóvil destinan a “sus” obreros. La empresa de origen francés en la que tuvo lugar la investigación destina gran cantidad de recursos humanos y materiales a la formación de sus obreros en “escuelas-taller” con el propósito de producir un personal competente y *performante*.

La investigación se apoya sobre un trabajo de campo de etnografía industrial asociado a una comparación internacional entre plantas industriales del mismo fabricante implantadas en tres ciudades: Córdoba (en Argentina), Curitiba (en Brasil) y Flins (en Francia). El trabajo muestra por una parte, que la formación brindada por la empresa no logra preparar a los obreros para que efectúen un trabajo eficaz. Sin embargo, esto no quiere decir que ella no cumpla con otras funciones. Por otra parte, la investigación pone en evidencia la acción de otras formas de aprendizaje y de transferencias de saberes independientes de las direcciones de las fábricas. Ellas son construidas por los obreros para garantizar el desarrollo fluido de la producción.

Palavras-chave: Formación, trabajo, transferencia de saber, aprendizaje.





¿Cómo preparan la mano de obra para el trabajo los fabricantes de automóviles? Para estudiar esta cuestión me hice contratar como obrero en talleres de soldadura de tres fábricas de Renault instaladas en Argentina, en Francia y en Brasil.

Lo primero que hay que destacar es el rol pionero que le cabe a esta empresa en materia de desarrollo de políticas de formación en Francia. Ese papel se identifica por los fluidos intercambios entre personalidades de la firma y el poder legislativo desde la ley de 1971 (Tanguy, 2001), llamada *Delors* (por el nombre del secretario general encargado de la formación permanente y la promoción social) sobre *la formación profesional continua en el marco de la educación permanente* (Dubar, 2004). Me refiero en particular a la figura de R. Vatiez, pero no es el único. Además de esto, Renault es un abundante productor de acuerdos y también de dispositivos de gestión que incluyen la formación del personal (cuestión que he podido explorar en mi DEA y más profundamente en 2002/2003 cuando participé en la realización de un informe de investigación en el laboratorio Printemps de la UVSQ (Dubar, Rolle, Pottier, Sevilla, 2003). La intensa actividad de formación de su personal que lleva a cabo Renault me convenció de investigar la cuestión en esa empresa.

Al principio de mi estadía en las fábricas de Córdoba, (Argentina) y de Curitiba (Brasil), pero antes de ocupar los empleos como obrero, tuve que seguir –igual que el resto de los obreros debutantes–, un período de prácticas en una de las “escuelas-taller” albergadas en cada una de estas plantas.

La política de la dirección de esas fábricas me hizo pensar en un primer momento que la formación que me iban a dar en la “escuela-taller” me volvería capaz de operar un puesto de trabajo en el taller. El avance de la investigación puso de manifiesto hasta qué punto esta idea era falsa. Fue necesario entonces elaborar hipótesis más robustas. La clave de dichas hipótesis era que ellas debían tener en cuenta la variedad de los aprendizajes que son necesarios para que un obrero pueda al fin operar un puesto de trabajo. Esas hipótesis deben igualmente considerar la variedad de usos de las formaciones en el momento de la contratación, y su lugar en las trayectorias posteriores que asocian la experiencia obtenida en el ejercicio del trabajo con episodios sucesivos de formación.

1. Lo que aprendí y lo que no aprendí en la “escuela-taller”

Por el momento no hablaré más que de mi experiencia en Córdoba, en Argentina. Pasé cinco días completos (40 horas) en la “escuela taller” del sector chapa. La escuela ocupa un local dentro mismo de los talleres de fabricación. Sin embargo, el entorno se encuentra preparado de tal modo que el recién llegado tiene la sensación de estar aún en una escuela: un pizarrón negro, un maestro y los alumnos.

Durante la primera parte del período de formación, que es teórico, el instructor aborda el tema de la seguridad y destaca su importancia. Explica a continuación el tema central: en que consiste el trabajo de soldadura, describe las máquinas que habremos de utilizar, señala sus componentes y su funcionamiento. Precisa finalmente la forma en que el obrero debe proceder, los ajustes que está autorizado a efectuar, los problemas y las fallas más frecuentes que puede encontrar. El instructor pone el acento en el hecho de que los posibles defectos que esos problemas pueden acarrear son susceptibles de disminuir la calidad de las piezas producidas.

La fase de formación teórica por la cual comienza el curso de formación dura tres días. Durante esta parte, el instructor no abandona el uso de la palabra; los intercambios entre él y su reducido auditorio son muy pocos. Tampoco hay preguntas de parte de los participantes. El desarrollo del curso se asemeja a una clase magistral.

¿Cómo es recibido esto por los aprendices? Cuando se trata de personal recién contratado (lo que sobre todo pude observar en la fábrica de Curitiba), escuchan y juegan un juego en el que les toca el rol de



oyentes atentos. Pero esto no quiere decir que lo sean. En realidad, es imposible conocer la eficacia de la enseñanza que reciben en este estadio de la formación.

En Córdoba, donde no se trata de obreros recién reclutados, era evidente que el comportamiento en curso se encuentra lejos de ser el que se habría esperado. Los participantes, en ningún momento tomaron notas de lo expuesto en la clase, interrumpieron al instructor para manifestar conocimientos que ya poseían sin hacer verdaderamente una pregunta y terminaron por desinteresarse de esta suerte de conferencia. La utilidad de esta fase de formación me dejó con interrogantes.

1.1. La segunda parte de la formación es práctica

La segunda etapa del curso se desarrolla en un taller destinado a la formación y que esta bien equipado. Se trata de un taller que cuenta con instalaciones, aparentemente semejantes a las que se ven en los talleres de fabricación, sobre las cuales los obreros se ejercitan. En esas instalaciones los obreros aprenden y repiten los gestos que se supone deberán realizar más tarde, cuando se encuentren en el taller “real”, sobre puestos de trabajo “reales”.

Al inicio del curso, el instructor se ubica en el lugar del debutante. De este modo él realiza y muestra primero los gestos que exige el ejercicio. El instructor insiste en todo momento sobre la idea de “*buenas prácticas*”. Esto quiere decir que le pide a su auditorio que preste mucha atención a los gestos para retener de ellos sólo los movimientos *adecuados* a la fabricación y evitar aquellos que sean inútiles. Además, las *buenas prácticas* implican el respeto por las *secuencias* de trabajo y la repartición de gestos profesionales que deben intervenir en el momento preciso. Se trata de enseñar el respeto por rutinas de trabajo rigurosas (Breviglieri, 2006).

Luego, el instructor solicita a alguno de los obreros que realice un primer intento de copiar los gestos que él puso de manifiesto. El instructor se ocupa entonces de corregir y asistir al obrero. Mas tarde, el obrero realiza sin la ayuda del instructor los gestos que acaba de aprender. La mayor parte del tiempo de formación está dedicada a esta fase de aprendizaje.

Pero lo que los obreros descubrirán a continuación es que este taller “de entrenamiento” es en realidad un taller ficticio. Lo que aquí está ausente son las duras condiciones de trabajo. El obrero debutante no las encontrará sino cuando llegue a los talleres reales. Las instalaciones que el aprendiz aprende a utilizar en la “escuela-taller” no son más que una versión edulcorada de las instalaciones reales.

En torno de estos ejercicios los aprendices toman conocimiento no sólo de una descripción de lo que la dirección considera como “*buenas prácticas*” sino también, y más discretamente, de los métodos de gestión difundidos en la empresa. Es el caso por ejemplo de las “hojas de operaciones standard” (designadas corrientemente en francés como FOS, por *Feuilles d’Opération Standard*), que son en realidad fichas de puesto donde se inscriben las etapas del trabajo que debe realizarse. En general, esta enseñanza tiene por objeto definir lo que es un *buen trabajo*, un trabajo bien hecho; en este sentido la formación de la “escuela-taller” es un medio de difundir las normas que el empleador considera necesario destacar.

1.2. En el taller: ponerse a trabajar para aprender a trabajar

Una vez que la formación terminó y que el instructor evaluó las capacidades para aprender del nuevo contratado, el aprendiz es dirigido hacia el taller real. Allí, es recibido por un “operador líder”, que es asimilable a un jefe de equipo o de módulo, o a un “operador *senior*” según la terminología de cada lugar.

Esta experiencia también pude vivirla en directo durante mi investigación.



Durante un día estuve en situación de formación en el puesto de soldadura al que me asignaron. El jefe del equipo (un operador *senior*), acompañado del obrero titular del puesto, se encargaron personalmente de mi formación. Permanecieron conmigo durante toda la mañana para enseñarme, según el mismo método pedagógico que ya había tenido la ocasión de experimentar en la escuela, las operaciones que debía realizar. El trabajo era "simple": soldar tres piezas según una secuencia bien determinada. ¡Cómo decir hasta qué punto me sentí desalentado cuando, después de toda esta formación, tuve que constatar que no era capaz de hacer mi trabajo correctamente! Me faltaba todavía aprender a trabajar.

Me llevo unas cuantas duras jornadas sentir cierta facilidad en la ejecución de los gestos. Sin embargo, aun habiendo logrado cierta comodidad gestual, todavía no llegaba a acompañar el ritmo de producción, la cadencia, perturbado a menudo por las paradas intempestivas de la herramienta; además, no comprendía en qué momentos debía esforzarme por producir más rápidamente, y aquellos en los que podía "tomarme mi tiempo". No sabía tampoco cómo arreglármelas para hacerme "un tiempo para sí" como mis colegas lo hacían.

Al final del primer día, una vez que el jefe de equipo se fue, yo ya no estaba más en formación, en todo caso oficialmente. Fue entonces que los compañeros de trabajo, los colegas de puestos vecinos, se manifestaron diciéndome "espera... mira, voy a mostrarte..." A esta frase siguieron innumerables intercambios con los obreros de los puestos que me rodeaban. Las primeras explicaciones se referían al desarrollo de la operación: ¿cómo hacer cuando una máquina tiene un problema y cesa de funcionar? Los colegas me enseñaban cómo hacer pequeñas reparaciones, cambios de electrodos, pequeños arreglos para seguir trabajando aunque la máquina emita señales de falla pero siguiendo al mismo tiempo con atención los riesgos de una rotura mas grave afin de prevenirla. Mis compañeros me enseñaron también lo necesario para acelerar la cadencia eliminando gestos inútiles, y también que hacer cuando las máquinas no funcionan como es debido. Estos aprendizajes fueron indispensables para garantizar mi producción y luego, la cadencia. De golpe, comprendí que en el colectivo de trabajo, el respeto de la ficha del puesto, que yo creía estricto, se podía reformular completamente en favor de la eficacia de la fabricación.

1.3. El trabajo es también colectivo

Aprendí a trabajar pero sobre todo a trabajar con mis compañeros. Comprendí que *esos saberes que los obreros se transfieren* no son sino los preparativos para transferir saberes aún más importantes: aquellos que contribuyen al desarrollo del trabajo de fabricación a una escala mayor como la de la unidad de trabajo y la del taller. De lo que hablo es, por ejemplo, de un saber sobre el estado de la fluidez o de la congestión de la cadena de fabricación, sobre las paradas (o la aceleración) de las máquinas que se hallan *mas abajo* en la cadena, sobre los tipos de problemas que pueden llevar a varios obreros a desplazarse de un puesto de trabajo a otro para ayudar a un colega, etc. Esa información sobre el estado del taller es esencial para regular "*just in time*" el trabajo que cada uno realiza en su puesto, tanto para acelerar como para limitar la cadencia: tanto para no atrasarse en su propia producción como para no proporcionar piezas en exceso. En todos esos casos se trata de saberes que están implicados en la dimensión colectiva del trabajo sin los cuales la producción se encontraría permanentemente fragilizada. Aquí el "*just in time*" es también el tiempo colectivamente soportable...ⁱ

Todas las *transferencias de saber-hacer* (TSH) no tienen el mismo valor. Pude observar que aquellas a las que los obreros les atribuyen mas importancia son las TSH que ayudan a regular los gestos, a proteger el cuerpo y a limitar el cansancio físico. Los obreros se intercambian las sugerencias, intentan nuevas maneras de organizar las operaciones, con la idea de ahorrar parte de los esfuerzos físicos a los que los obliga el trabajoⁱⁱ. Se trata, lo sabemos, de preservar una capacidad física para trabajar a largo plazo, y también a corto plazo, seguir siendo capaces "*de hacer otras cosas después del trabajo*"ⁱⁱⁱ.

Estas transferencias de saber-hacer no son oficiales, lo que no quiere decir que la dirección las desconoce. Sin embargo, no se las considera como formación oficial. Una gran cantidad de actividades de enseñanza



son efectuadas por personas que no están allí con ese propósito. Los actores de estas transferencias de saber-hacer son personas que en la gran mayoría de los casos nunca fueron preparadas en materia de pedagogía y no cuentan con otros recursos pedagógicos que aquellos que les provee la misma situación de trabajo. Lo que me pareció significativo en el momento en el que estas TSH ocurren, es que se convoca con muy poca frecuencia al habla (Boutet, 1998). Se trata de una pedagogía por el ejemplo, la repetición, la asistencia directa del instructor improvisado. Los TSH se efectúan dentro de un circuito autónomo en el que no intervienen ni los instructores oficiales ni la dirección.

Le debo a los TSH haber podido controlar las operaciones de mi puesto, adaptarme a los ritmos de producción de mi instalación, de los de la unidad y del taller; haber aprendido al mismo tiempo a ahorrar fuerza física, a controlar mi trabajo presente, a hacer una estimación del trabajo del día siguiente y a evaluar la energía conservada para mi uso privado. La cara visible de los TSH es el resultado del trabajo: las piezas efectivamente producidas al final del día, los gestos que hacen los obreros para prevenir las fallas técnicas de las máquinas, en resumen, hacer que en un taller la producción sea permanentemente fluida (Vatin, 1987).

Oficialmente no hay reconocimiento ni simbólico ni concreto que sancione la adquisición de estos saber-hacer. Sin embargo, en los hechos, se observa que obreros especialmente capaces de diligenciar el trabajo colectivo son informalmente reconocidos y, en ciertas circunstancias, hasta formalmente promovidos. Oficialmente, las “escuelas-taller” de la fábrica de Córdoba no tienen efectos sobre las carreras profesionales. Lo que observé por otra parte, es que las formaciones oficiales útiles a la carrera son otras. No obstante los obreros que saben mantener buenas relaciones con los instructores o con sus superiores jerárquicos pueden sacar partido para mejorar sus carreras pero eso no tiene nada de oficial.

Las dos vías de adquisición de saber-hacer no tienen ninguna articulación formal entre ellas. No obstante, los jefes de unidad de trabajo y/o de equipo administran *in situ* las dificultades que se derivan de la llegada de un nuevo obrero a la unidad. Sin decirlo, los “pequeños jefes” del taller tienen confianza en las TSH que se desencadenan cuando un novicio rodeado de obreros experimentados comienza a construir su propia experiencia en el trabajo.

2. Las observaciones en las otras fábricas

De un modo general puedo decir que lo que observé en Córdoba se repite en las otras dos fábricas. El personal recién contratado es acogido oficialmente en las “escuelas-taller”. Cuando se pone ese personal a trabajar se lo hace bajo la supervisión del jefe asistido eventualmente de un obrero con experiencia. Sin embargo, la adquisición de todo lo que es necesario para poder realmente fabricar en dicho puesto depende de la ayuda de los colegas cercanos. Tanto en Flins (Francia) como en Curitiba (Brasil), se encuentran los mismos dos tipos de formación que describí anteriormente. Para ser más precisos, sería necesario indicar en primer lugar que, en Flins, los nuevos obreros no acceden a las “escuelas-taller” a pesar de que la fábrica cuenta con tales recursos de formación.

2.1. La fábrica de Flins dispone de recursos diferentes

Desde el final de los años 70, la fábrica de Flins no dejó de recibir tecnologías automatizadas.

En los talleres de chapa pude contar más de un centenar de robots mientras que, en Córdoba y Curitiba, solo hay unos cuarenta en toda la fábrica^{iv}. En Flins las líneas son rígidas, cada una sirve para la fabricación de un único modelo en todas sus versiones. La automatización se acompaña del empleo de máquinas de soldadura multipunto, en las cuales el obrero se limita a depositar un conjunto de partes en un soporte y a presionar un botón para desencadenar la soldadura^v. Incluso en los puestos de soldadura manual más simples las máquinas de soldadura están dotadas con dispositivos de control automáticos de la posición de piezas, del cierre de las bridas, etc. Finalmente, los mecanismos que sirven para la transferencia de piezas y subconjuntos entre los puestos manuales y los robots son también automáticos.



Digamos que en Flins trabajan alrededor de 6000 asalariados^{vi}. Como el conjunto de los fabricantes franceses de automóviles, Renault hace uso de modo masivo de empresas de intermediación para contratar personal transitorio. Según las estadísticas oficiales a las cuales tuve acceso, 45% de los asalariados de la fábrica tenían contratos de muy corta duración (semanales). La precariedad de los contratos de trabajo de Renault en Francia constituye el contraste más fuerte con la situación del empleo en las fábricas sudamericanas, en donde prácticamente toda la mano de obra (más del 95%) es contratada por tiempo indefinido.

No existen estadísticas sobre los obreros temporarios ya que la fábrica no las establece. Pero por observación y entrevistas pude constatar que los obreros en esa situación no son, en su mayoría, inexpertos: quienes frecuenté en los talleres y me acordaron entrevistas ya habían realizado numerosas misiones en la fábrica durante períodos relativamente largos de, al menos, cinco años. La mayoría eran jóvenes (de entre 20 y 30 años) con muy bajos niveles de diploma. Los títulos de mayor nivel educativo son CAP-BEP^{vii}, y estos diplomas no son mayoritarios.

Los otros obreros han sido contratados de manera más estable (en contratos de duración indeterminada o determinada), y tienen una experiencia algo más de 8,5 años en promedio. Ellos también tienen una formación inicial relativamente escasa y sobre este punto son poco diferentes del personal transitorio. El personal estable es, en cambio, un poco mayor que el inestable: tienen un poco más de 31 años en promedio. En regla general, la fábrica no tiene problemas para encontrar y contratar los obreros que necesita.

2.2. Pero Flins tiene recursos semejantes en materia de TSH

Al entrar a Flins no tuve que pasar por la “escuela-taller”. Como nuevo obrero ordinario se me trajo directamente a un puesto de soldadura y el jefe de taller le pidió secamente al titular “Muéstrale, Martín”. Martín, obrero experimentado, era mi tutor. Él me mostró durante algunos días lo que era necesario hacer^{viii}. Sin embargo en Flins hay “escuelas-taller”, sólo que no reciben a los nuevos contratados.

En Flins volví a encontrar los procedimientos de TSH que ya había conocido en Córdoba. Pero en el caso de la moderna fábrica de Flins las TSH tenían una importancia capital puesto que, con excepción de una breve formación llamada “seguridad de fábrica”^{ix}, oficialmente no había aprendido nada. No repetiré aquí la descripción de mi aprendizaje en el puesto de trabajo ya que fue semejante a la que ya expuse con respecto a la fábrica en Córdoba. Lo que importa es precisar el papel de las “escuelas-taller” en el caso de Flins.

Si reflexionamos en términos de medios humanos, de instalaciones, e incluso de pedagogía (mismo reparto entre teoría y práctica, mismo contenido de formación), las “escuelas-taller” en Flins son apenas distintas de las de Córdoba.

Lo que es muy diferente es que, por un lado, las “escuelas-taller” y los cursos de formación que allí se dictan, intervienen muy tarde en la trayectoria profesional de los asalariados de Flins. Por otro lado, una gran parte de los asalariados de la fábrica no accede nunca. La empresa forma en las “escuelas-taller” sólo a aquellos asalariados que irán a fabricar un nuevo modelo de vehículo cuyas líneas estaban en construcción en el momento de mi investigación. Sólo que entre esos obreros no hay prácticamente ningún principiante.

¿Para qué las “escuelas-taller” organizan sus intervenciones de un modo distinto en Córdoba y en Curitiba que en Flins? La explicación de esta situación no se debe a la configuración de vías de adquisición de saber-hacer, ya que ellas están también presentes en las tres plantas. En cambio, una explicación podría buscarse del lado del empleo.

El hecho de que la firma recurra a un personal transitorio manifiesta que no tiene la preocupación de profesionalizarlos con el fin de emplearlos de manera durable. Pero en Flins también la gestión de mano de obra establece un corte entre el grupo de los obreros “de la casa” (en CDI) y el de los obreros transitorios. Los primeros acceden a cursos de formación; la formación es entonces acompañada por algo así como una



carrera, lo que significa para algunos obtener la estabilidad del empleo y para algunos otros la obtención de promociones. Llegar a ser instructor es por otra parte una de las vías de promoción posible, y aceptar algunas funciones específicas de instructor enriquece el CV de algunos asalariados que intentarán más tarde otras vías de progresión jerárquica.

Habría que añadir que la gestión de mano de obra más reciente en la empresa, es la “gestión de competencias”. Ella se basa en la formación de competencias y en las movilidades. Esta política indica claramente que la formación es un componente de la gestión de promociones pero se guarda bien de formalizar el hecho de que toda formación precede a una promoción. Las promociones son condicionadas, en primer lugar, por la disponibilidad de empleos y tienen más chances de ser atribuidas a los asalariados que muestran gran disponibilidad para aprender, formarse, cambiar, ser flexibles, ser móviles, etc. Se puede decir entonces que, en Flins, la formación organiza una gestión dual de la mano de obra.

2.3. Los recursos de la fábrica de Curitiba

Para resumir mi experiencia de trabajo en Curitiba, diría que fue muy similar a la experiencia en Córdoba. Pero lo que es muy diferente es la situación de la fábrica y su mano de obra.

En primer lugar, esta es una fábrica reciente (que empezó a funcionar en 1997) y en pleno desarrollo. A la fábrica de Curitiba se le afectaron partes de la producción que antes se realizaban en Córdoba (en particular, la fabricación de motores) y se desarrollaron además instalaciones de montaje de nuevos modelos de vehículos.

Este desarrollo requiere una política activa de contratación. Lo que resulta también característico es que la mano de obra candidata a los empleos ofrecidos por la fábrica cuenta muy a menudo con diplomas relativamente mucho más elevados que los de las otras dos fábricas, pero sobre todo con la de Flins. En la planta de Curitiba más del 53% de los obreros posee el equivalente del baccalauréat francés y podrían pues prever la entrada a la universidad (34% de los obreros de fabricación en la planta de Córdoba está en esta situación y menos del 9% en el caso de Flins).

Curitiba propone contratos de duración indeterminada a sus asalariados. Lo que se puede traducir en las dificultades que encuentra Renault para contratar su personal en Brasil y la competencia que la fábrica debe superar ya que otros empleadores del sector automotor se encuentran instalados en la misma región^x. Lo que hace la diferencia a favor de Renault serían elementos de orden social (o más ampliamente en favor de las grandes empresas multinacionales), es decir, los seguros médicos con cobertura familiar, los aportes jubilatorios, las vacaciones remuneradas, y por supuesto la estabilidad de los contratos de trabajo.

La inexperiencia industrial de la mano de obra que Renault recluta en Curitiba obliga a la empresa a realizar una larga y pesada selección de personal. Esto es visible en cuanto se presta atención a la contribución que prestan las “escuelas-taller” en las operaciones de selección y en consecuencia de contratación. Estas tareas diseñan una nueva figura de “escuela-taller”: *absolutamente todos los candidatos a un empleo en la fábrica pasan por ellas, incluso aquellos que no serán contratados*. Esta situación ofrece un contraste en particular con la que pude observar en Flins, y que tenía en cuenta cuando decía que la situación del empleo pesaba sobre la forma que asumían las actividades de formación.

En Curitiba también las TSH son esenciales, sobre todo teniendo en cuenta que los nuevos contratados no cuentan con especial vocación para ser obreros. En esta situación, los obreros con experiencia desempeñan un rol esencial y su importancia para la fábrica es decisiva, incluso si no tienen un nivel de escolaridad tan elevado como el de los obreros a los que ayudan a acostumbrarse al trabajo industrial.

Algunas conclusiones parciales

Espero haber mostrado lo que mi investigación me permitió medir, es decir la importancia de las TSH incluso cuando las instalaciones alcanzan un alto grado de automatización, como en Flins y también cuando lo poseen en menor grado como en Córdoba o Curitiba. La importancia de las TSH destaca el papel



significativo que juegan los obreros con experiencia para la marcha fluida de la producción e incluso para la renovación de la mano de obra.

Esto pone en un primer plano lo paradójico de mantener un reconocimiento no formalizado de la mano de obra más experimentada. Esta paradoja sólo es parcial ya que la formación es, subterráneamente al menos, un medio de valorización y distinción entre obreros.

La formación oficial también muestra algunos signos paradójicos. En Flins observamos que la formación puede ser pura y simplemente ignorada cuando se trata de poner a trabajar un personal sin experiencia. En cambio se hace acceder a la formación a los obreros que ya cuentan con experiencia y cuyo trabajo no va a cambiar radicalmente después de hacer los cursos de las “escuelas-taller”. La formación sería entonces menos un instrumento para lograr el perfeccionamiento profesional que un filtro para ratificar o confirmar la estabilización de algunos asalariados.

3. Bibliografía

BOUTET, J. (1998), “Quand le travail rationalise le langage”, in Kergoat J., Boutet J., Jacot J., Linhart D. (Eds.), (dir), *Le monde du travail*, La Découverte, pp. 153–164.

BREVIGLIERI, M. (2006), “Perceptions sociologiques du problème de la routine”, in Bidet A., Borzeix A., Pillon T., Rot G. et Vatin F., *Sociologie du travail et activité*, Coll. Le travail en débats, Série colloques et congrès, Octarès Éditions.

DUBAR, C. (2004), *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

DUBAR, C., ROLLE Ch., POTTIER, E. et SEVILLA, A. (2003), *La formation des adultes en perspectives: Le cas français. Promotion sociale, formation professionnelle continue, formation tout au long de la vie*, Rapport de recherche pour le Centre Henri Aigueperse, Centre de recherche, histoire sociale, formation et documentation, Laboratoire Printemps.

Linhart, R. (1978), *L'établi*, Les Éditions de Minuit (Existe una edición en castellano): Linhart R., 2006, *De cadenas y de hombres*, Éd. Siglo XXI, Colección sociología estudios y ensayos.

TANGUY, L. 2001, “Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971)”, in *Travail et emploi*, n° 86, p.27-49.

VATIN, F. (1987), *La fluidité industrielle*, Méridiens Klincksieck, Coll. Réponses sociologiques.

WEBER, F. (1989), *Le travail à-côté. Étude d'ethnographie ouvrière*, EHESS / INRA, Coll. Recherches d'histoire et de sciences sociales.

ⁱ Sería necesario ser más preciso aún sobre la descripción de este “just in time” revisado y redefinido por el colectivo de trabajo. Por ejemplo, habría que indicar que el colectivo resiste a la presión que recibe constantemente para aumentar los ritmos o el número de piezas fabricadas, pero que no lo hace para ahorrarse un momento de fatiga puntual. Lo hace considerando que aceptar una intensidad mayor de trabajo, aunque fuese excepcional, puede siempre interpretarse como la revelación de que, sobre un periodo mas largo, los obreros podrían trabajar aún más sin ningún reconocimiento.

ⁱⁱ Aquí también se trata de una idea agitada por el management moderno redefinida por el colectivo de trabajo: la mejora continua.

ⁱⁱⁱ En Argentina, después del trabajo, los obreros organizan actividades colectivas (habitualmente, los viernes o los fines de semana, se trata de encuentros de fútbol; encuentros de los que muchas veces participa la familia). Pero se ocupan también en actividades familiares productivas paralelas al empleo en la fábrica, para cultivar un jardín, o para arreglar y construir incluso una casa. Frecuentemente se trata de actividades agropecuarias que en algunos casos y según las circunstancias económicas, pueden ser muy rentables pero suficientemente inestables para impedir el abandono de un empleo asalariado en la fabrica. F. Weber denomina esas actividades como “*le travail à-côté*” (Weber, 1989).

^{iv} De los cuales al rededor de una docena se encuentran en los talleres de chapa.

^v Dicho dispositivo a recibido el nombre oficial “sirviente de máquina”.

^{vi} Oficialmente la empresa declara emplear alrededor de 3000 personas. Esta cifra no muestra el personal real de que la fábrica ocupa ya que esta cifra no tiene en cuenta las cantidades variables de personal temporario. Ese personal, con variaciones, era en el momento de mi investigación del orden del 45%.

^{vii} *Certificat d’Aptitude Professionnelle* y *Brevet d’Etudes Professionnelles*. El CAP es un diploma que otorga una formación como obrero o empleado calificado en un oficio. El BEP es también un diploma que certifica una formación de obrero calificado pero favorece además la continuación de los estudios para la obtención de un baccalauréat professionnel o tecnológico. La obtención de ambos diplomas supone una escolaridad de 11 años.

^{viii} Una frase me vino a la memoria: “muéstrale Mouloud”, dice la primera línea que abre aquel hermoso relato que R. Linhart publicó en 1978 bajo el título de *L’établi*. La investigación que conduce ese relato, y que inspiro en parte mi propia investigación, fue realizada en 1973...

^{ix} Destinada a preparar al personal en caso de accidentes (incendio, etc.)

^x Se trata de las fabricas de Volvo y Volkswagen / Audi (Chrysler efectuó una implantación fugaz en Curitiba. Luego de juzgar que sus resultados no se encontraban a la altura de lo esperado la firma se retiró de la región).