



**FLACSO**  
ARGENTINA

**Maestría en Economía Política con mención en Economía Argentina**

**Tesis de Maestría:**

**“La trayectoria de las Escuelas Privadas de Fábrica en el contexto de la desarticulación productiva y la reforma educativa de los años 90: el caso de la escuela de Mercedes Benz en Argentina.”**

Alumna: Silvia Pasquali

Director de tesis: Dr. Marcelo Gomez

Buenos Aires, noviembre de 2015

## Agradecimientos

A Marcelo Gomez, por su exigencia, su confianza y su tiempo

A Gustavo Salmun Feijóo, por su ayuda y su amistad

A Norberto Rolle, por su buena predisposición y colaboración

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	17
<b>2.1 La Escuela Francesa de la Regulación como plataforma de análisis</b>	17
<b>2.2 Teoría del capital humano</b>	22
2.2.1 Capital humano y educación	22
2.2.2 De la teoría del capital humano al modelo de las competencias	28
2.2.3 Capital humano, educación y crecimiento endógeno	35
<b>2.3 Pensamiento crítico latinoamericano y argentino</b>	43
2.3.1 Estructuralismo Latinoamericano y el vínculo economía - educación	43
2.3.2 Otras perspectivas heterodoxas sobre educación y desarrollo	47
<b>3. TRAYECTORIA SOCIO-EDUCATIVA DE LA ESCUELA PRIVADA DE FÁBRICA DE MERCEDES BENZ ANTES DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (1962-1992)</b>	53
<b>3.1 Contexto socio-económico</b>	54
<b>3.2 Las Escuelas Privadas de fábrica en clave histórica</b>	67
3.2.1 Antecedentes de la educación técnica argentina	67
3.2.2 Mercedes Benz y su escuela: un recorrido en el tiempo	71
<b>3.3 El papel del Estado</b>	78
3.3.1 Factores que promovieron la emergencia de la escuela privada de fábrica	78
3.3.2 Recursos económicos: el estado incentiva y la fábrica responde	81
3.3.3 Dictadura, nuevo patrón de acumulación e inercia desarrollista	83
<b>3.4 Interacción escuela –empresa- entorno</b>	88

<b>3.5. La EPF como configuradora de la fuerza de trabajo</b>	91
3.5.1 Formación de la propia fuerza de trabajo	92
3.5.2 Inserción laboral: vacantes en la fábrica	93
3.5.3 La especialización del trabajador	95
3.5.4 Aprender haciendo y el sistema Dual	98
3.5.5 Transferencia de tecnología: posibilidades de acceso y transmisión	108
3.5.6 Directivos y docentes	111
<b>4. LA ERA NEOLIBERAL, TRAYECTORIA SOCIO-EDUCATIVA DE LA ESCUELA PRIVADA DE FÁBRICA DE MERCEDES BENZ A PARTIR DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN.</b>	113
<b>4.1 Contexto socio-económico</b>	113
<b>4.2 La empresa, la escuela y la educación técnica en vísperas del nuevo siglo</b>	121
<b>4.3 El papel del Estado</b>	125
4.3.1 Estado en retirada y desregulación, o re-regulación	125
4.3.2 Recursos económicos	129
4.3.3 El impacto de la Ley Federal de Educación	131
<b>4.4 Relaciones escuela-empresa-entorno</b>	135
<b>4.5 Formación de la propia fuerza de trabajo</b>	138
4.5.1 De la formación del personal a la “Responsabilidad Social Empresaria”	138
4.5.2 Expectativas en torno al trabajo	140
4.5.3 De la calificación del trabajador al modelo de las competencias	142
4.5.4 La cuestión de la polivalencia del trabajador	145

4.5.5 Aprender haciendo: estrategias para continuar	147
4.5.6 La tecnología disponible	151
<b>5.CONCLUSIONES</b>	154
<b>5.1 Escuela y empresa: trayectorias independientes</b>	154
5.1.1 Hitos en la trayectoria de la escuela	154
5.1.2 Recorridos comparados	158
<b>5.2 Funcionalidad y abandono</b>	160
<b>5.3 Conformidad y fidelización</b>	162
<b>5.4 El saldo positivo</b>	164
<b>5.5 Para seguir investigando</b>	165
<b>ANEXO I: Marco jurídico: tratamiento al capital extranjero</b>	168
<b>ANEXO II: Marco jurídico: legislación en materia educativa</b>	170
<b>ANEXO III: metodología</b>	173
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	175

## **Resumen**

Este trabajo analiza la trayectoria de la escuela privada de fábrica de la firma Mercedes Benz en el contexto de las reformas estructurales de los años 90. A través del estudio comparativo con etapas anteriores que remontan hasta el desarrollismo, se desentrañan los cambios en su singular modo de vinculación con la empresa, y las oportunidades y limitaciones que ésta le presenta, en el marco de un modo de regulación favorable al capital extranjero y a las automotrices. El rol del Estado, el aporte de la escuela a la formación de la fuerza de trabajo y sus interacciones con otros actores, son puntos centrales en el análisis. A partir de ellos se comprenden las estrategias que esta institución privada de fábrica implementa durante las crisis económicas y las reformas radicales operadas a partir de la profundización de las pautas neoliberales, con el propósito de resistir el golpe mortal que significaron para la educación técnica en general y para ella en particular.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Mis antecedentes familiares ligados a la pequeña industria y a la educación técnica explican en buena parte la elección del tema de este trabajo. El recuerdo de cómo un material rígido como el hierro se tornaba dúctil y maleable en las manos de mi abuelo fue inspirador. Aprendiz devenido maestro de taller, él despertó en mí la valoración del trabajo manual que materializa ideas, y de la transmisión del saber hacer que la educación técnica ha procurado sistematizar.

Como docente, mi interés se orientó hacia las escuelas privadas de fábrica (en adelante EPF) donde industria y educación convergen de manera particular. Mi experiencia

laboral en el ámbito privado y en el estatal no incluía contacto alguno con una escuela privada gratuita. Pero una entrevista con directivos de la escuela de Mercedes Benz, que reúne esas condiciones, me inspiró curiosidad y actitud investigativa. Entiendo por EPF a aquellas instituciones educativas pertenecientes a empresas industriales de capital privado que imparten educación técnica dentro de sus propias instalaciones productivas o en sus proximidades, donde sus alumnos se forman y realizan prácticas valiéndose de la tecnología que éstas poseen, y cuentan con la posibilidad de incorporarse al plantel de la firma. Las percibo con características específicas derivadas de su estrecha vinculación con empresas, especialmente cuando su capital es extranjero e integran el sector automotriz. Las EPF debieron tener posibilidades de reflejar en su labor las posiciones ventajosas que han sabido ocupar este tipo de firmas en la economía argentina (Azpiazu, 1986) y volcar en su tarea educativa recursos, estrategias y tecnologías a las que sólo ellas tienen acceso.

Tomando como objeto de estudio a la EPF vinculada a la firma Mercedes Benz –que hoy se denomina Escuela Técnica Fundación Fangio-, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires y en el contexto de la reforma educativa de los años 90, se busca dilucidar estos aspectos, adicionando una retro-visión desde la etapa desarrollista que facilita, a partir de la identificación de los cambios operados, el análisis comparativo y crítico de su trayectoria.

Se parte de la hipótesis de que la EPF seleccionada ha desarrollado una dinámica propia respecto de la empresa, que revela desacoples entre la política empresarial y la labor de la escuela.

De esta hipótesis principal emanan las siguientes hipótesis derivadas:

a-La EPF exhibe fidelización a la firma y estrecho compromiso con la formación de la fuerza de trabajo, a pesar de la escasa absorción de egresados por parte de la fábrica.

b-Las posibilidades de transmisión de tecnología y otras ventajas derivadas de la interacción escuela-empresa se ven obstaculizadas porque no figuran entre los intereses de esta última.

c-Los privilegios que ha obtenido la firma a partir de la legislación favorable al capital extranjero y en especial a las automotrices, no se trasladan a la EPF para compensar la ausencia del Estado y los embates de la reforma educativa de los años 90.

Para ser demostrados, estos supuestos conducen a concentrar los esfuerzos para analizar la trayectoria de esta EPF en el contexto de reforma educativa y restructuración regresiva del sector industrial, entre los años 1993 y 2001, destacando continuidades y rupturas en su evolución desde la segunda etapa de sustitución de importaciones (1958-1975). De este objetivo general se desprenden otros específicos que luego confluyen en él: describir el comportamiento del Estado y del capital extranjero durante las etapas demarcadas por el antes y el después de la Ley Federal de Educación n° 24.195 (en adelante LFE), reconocer el impacto de esta ley y las estrategias desplegadas para amortiguarlo, identificar los fines que la firma ha pretendido alcanzar con esta escuela, rastrear los cambios en el perfil de los egresados al que apuntaba la institución a lo largo del tiempo, examinar las oportunidades de inserción laboral en la fábrica, detectar posibles vías de transmisión tecnológica, indagar en qué aspectos mutaron los planes de estudio y métodos de enseñanza de manera acorde con su orientación económico-ideológica, caracterizar las líneas de interacción escuela-empresa y las relaciones con el entorno.

Este trabajo se desarrolla con una metodología de tipo cualitativa centrada en el estudio de caso; recorre diferentes etapas y las compara para capturar continuidades y rupturas.

Del total de las EPF relevadas, se eligieron, en un principio, las instituciones de Mercedes Benz y Ford porque están vinculadas a empresas de capital extranjero y del sector automotriz, aspectos de especial interés para este trabajo en tanto reflejan su pertenencia a una determinada fracción de capital con las implicancias que esto conlleva. Se comenzó la investigación sin aparentes dificultades, pero el acceso a las fuentes de Ford se fue cerrando a medida que ésta avanzaba y finalmente la empresa dio corte a la comunicación. No medió desentendimiento alguno y las conexiones con altas autoridades de la empresa eran próximas. Puede pensarse, entonces, que esta actitud obedeció a su voluntad de resguardarse de cualquier investigación que pudiera asociarse a otras que derivaron en denuncias y acciones judiciales en su contra, por su complicidad con las fuerzas armadas para la represión durante la última dictadura militar. Si bien Mercedes Benz es objeto de similares denuncias y acciones, la Escuela Técnica Fundación Fangio abrió sus puertas y brindó colaboración, dando y dándose la oportunidad de hacer conocer su labor. Ford, en cambio, no hizo más que corroborar la existencia de puntos de sombra que debe ocultar.

De todos modos, las alusiones a la Escuela Técnica Henry Ford son frecuentes en razón de que las entrevistas que llegaron a concretarse contienen datos relevantes que cooperan para establecer mejor la especificidad del caso Mercedes Benz.

Las variables analizadas son: efectos del comportamiento del Estado y del marco regulatorio vigente, el perfil de los directores, de los docentes, del alumno y del egresado

pretendido, la orientación de los planes y métodos de enseñanza que reflejan este último, las posibilidades de ubicación de los egresados en el mercado laboral, las formas de vinculación con la fábrica, con la casa matriz, con el entorno local, el nivel de equipamiento y de difusión tecnológica, las vías de sustento económico.

La principal herramienta para la recolección de datos es la entrevista en profundidad. Entre 2012 y 2015 se realizaron 25 entrevistas a informantes diversos: directivos, ex-directivos, docentes, docentes trabajadores de fábrica, docentes ex-alumnos, egresados, empleados del área de recursos humanos, directivos de distribuidoras y autopartistas. Los informantes clave fueron entrevistados en repetidas ocasiones. Se procura indagar, principalmente, la relación de la escuela con la firma y con el Estado, sus objetivos, su idiosincrasia y las estrategias particulares que implementa en su tarea educativa. Para este último punto la contribución de los docentes se acompañó de visitas a los talleres y a ferias educativas. Los entrevistados de mayor edad proporcionaron datos de gran valor con respecto al funcionamiento de la escuela en los años 60, 70 y 80 que permitieron la comparación con los testimonios más recientes.

Sirven como fuentes primarias los idearios, los Proyectos Educativos Institucionales, los Proyectos Curriculares Institucionales y las páginas web de la Escuela Técnica Fundación Fangio y de la Escuela Técnica Henry Ford; la Ley Federal de Educación, otras leyes en materia educativa y de tratamiento al capital extranjero (n° 15.240/59 de Creación del Consejo Nacional de Educación Técnica, n° 22.317/80 sobre el Régimen de Crédito Fiscal para las EPF, n° 10.448/86 de Desgravación impositiva para establecimientos industriales que sostienen escuelas técnicas, n° 24.049/91 de Transferencia de servicios educativos, n° 14.780/58, n° 19.151/71, n° 21.382/76 y sus modificaciones sobre Inversiones de capital

extranjero). Otras fuentes son provistas por las revistas y la literatura que ofrece relatos, investigaciones y visiones históricas a través de las obras más relevantes sobre los cambios estructurales acontecidos.

Este trabajo plantea una periodización en la trayectoria de las EPF que demarca, como ya se mencionó, dos períodos: el previo y el posterior a la reforma que en los 90 produce un quiebre. Si bien el cambio del patrón de acumulación es el criterio de demarcación subyacente, se lo transgrede parcialmente. Es que los procesos de desindustrialización <sup>1</sup> y de reestructuración regresiva del sector que comienzan a gestarse en los años 70, se profundizan en los 90 sobre la base de la destrucción de la producción fabril local a partir de la apertura comercial asimétrica. En el mercado, la competencia requiere la incorporación del progreso técnico, lo cual exige mano de obra educada y flexible, capaz de cambiar de labor. La política educativa, que ya había comenzado a orientarse hacia la reducción de presupuesto, en los años noventa, a partir de la LFE, experimenta un decisivo viraje para su adecuación a la reestructuración económica y a la modificación del modelo de desarrollo imperante. Entonces, no es el inicio de los procesos sino su reafirmación el factor clave al que se aferra este trabajo para decidir su periodización. Además, se asume un cierto desfasaje entre los cambios producidos en el sistema económico y el régimen político respecto del giro de las trayectorias educativas, particularmente en el área técnica. Esta demarcación permite visualizar puntos extremos que marcan diferencias y reflejan transformaciones a través del tiempo que interesan al objeto de este estudio, y obliga a extender el marco cronológico desde 1958 como punto de partida, hasta 2001 como punto de llegada. Durante los años 90 se gestan e implementan

---

<sup>1</sup> Se entenderá por este término a la desintegración de las estructuras productivas a causa de la apertura irrestricta a la importación de bienes, la pérdida de la incidencia del valor agregado industrial en el generado por el conjunto de la economía, la reducción del número de establecimientos y la consiguiente expulsión de mano de obra sectorial.

políticas que ocasionan pronunciadas mutaciones socio-económicas, y configuran nuevos perfiles de la educación, en particular del nivel medio técnico provincial. Por eso, se presenta un análisis comparativo retrospectivo desde el desarrollismo hasta la implementación total de la LFE, con vistas a capturar rupturas y continuidades.

Según sintetizan Azpiazu, Basualdo y Schorr (2000), las transformaciones económicas acontecidas en la última década del siglo XX han girado en torno a la apertura económica, la sobrevaluación del tipo de cambio, las privatizaciones, la reforma del Estado y la desregulación del mercado. En lo que atañe a la industria, lo antedicho derivó en la pérdida de la capacidad productiva interna, el desmantelamiento de equipos, la desocupación y la sustitución de activos fijos por activos financieros. Se profundizó así el proceso de desindustrialización. Los cambios en la matriz productiva tuvieron su correlato en la política educativa. A partir de la sanción de la LFE, se reformula el perfil de las escuelas secundarias industriales de la Provincia de Buenos Aires. Se instala la modalidad “Producción de bienes y servicios” en el nivel polimodal de sólo tres años, y los Trayectos Técnicos Profesionales, consistentes en ofertas formativas opcionales dirigidas a un campo profesional específico, cuya estructura curricular responde, según afirma la propia ley, a las necesidades y demandas del sector productivo. Esta característica está también presente en el Programa de Apoyo a la Reversión Productiva (PARP), a través del cual se pretende compensar la limitada formación media industrial, destinada a la preparación de mano de obra semi-calificada en oficios para los que existe evidencia de demanda por parte de los sectores productivos, sin distorsionar los mecanismos de funcionamiento del mercado.

En este marco, la problematización de estas cuestiones permite formular las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué características distintivas les imprimió su

vinculación con una empresa automotriz de capital extranjero? ¿En qué medida trasladó esas particularidades a su labor educativa? ¿Cómo impactó el proceso de desindustrialización en la EPF? ¿En qué medida la reforma educativa afectó su labor? ¿Cuáles fueron las estrategias que elaboró en respuesta? ¿Qué cambios se han operado en la EPF con respecto a la etapa de la segunda sustitución de importaciones, época de auge de la educación industrial? ¿Cuál fue el interés de esta empresa de capital extranjero en crear y sostener esta escuela? ¿Qué rol cumplió dentro del sistema educativo argentino?

La caracterización del desarrollo de las EPF es un asunto poco estudiado hasta el momento, pero se justifica su investigación porque, como micro-experiencias de enseñanza técnica media en particulares ámbitos empresariales, ofrecen elementos para la detección de intereses subyacentes que condicionen y orienten su acción de manera divergente con respecto a los objetivos educativos nacionales. Al mismo tiempo, abren un debate acerca del alcance de las posiciones ventajosas que detenta el capital extranjero – responsable de la EPF elegida- y sus posibilidades de derrame en su ámbito escolar. Por otra parte, desde la óptica de la relación educación-trabajo, podría sumar argumentos para explicar asimetrías educativas, ocupacionales y salariales. En síntesis, este trabajo implicaría un aporte a la búsqueda de nuevos ángulos desde donde problematizar la indisoluble relación entre economía y educación, así como la frecuente subordinación de ésta a aquella.

El marco teórico despliega una revisión de teorías que permiten conceptualizar e interpretar los objetivos y la trayectoria de la EPF en la provincia de Buenos Aires con anterioridad a la Ley Federal de Educación desde los años 60 hasta los 80, y a partir de ella, durante la década del 90.

La Escuela Francesa de la Regulación proporciona el principal eje de interpretación. De obediencia estructuralista –marxista busca explicar y dar cuenta de la articulación entre estructura (economía) y superestructura (ideología) a partir de los conceptos de modo de regulación, régimen de acumulación, y formas institucionales. Entre ellas, el Estado resulta el actor central de la regulación, y la relación salarial implica un concepto de suma relevancia para comprender la vinculación capital-trabajo, en particular en lo que respecta a las formas de aprendizaje y movilización de la implicación del trabajador con su tarea. Esta corriente destaca la importancia de la organización científica del trabajo para explicar las relaciones jerárquicas propias del taylorismo/fordismo; en el período más reciente, ahonda en el cuestionamiento y quiebre de las relaciones laborales heredadas del modo fordista de producción.

En contraposición, la teoría del capital humano (Becker, 1964) que concentra su interés en la productividad, nos ayuda a explorar la conexión entre el grado de capacitación y los intereses del capital, desde enfoques principalmente económicos; en ellos la educación aparece como una inversión a largo plazo. En estas perspectivas se abrevan las versiones más modernas de las teorías neoclásicas aplicadas a los procesos de acumulación de conocimientos, educación y capacitación laboral, como las orientadas hacia el modelo de las competencias. En ellas se valora la iniciativa, la autonomía, la autodisciplina, la gestión personal de la carrera y la alta implicación del trabajador (Zarifian, 1999), (Zimmerman, 2000), (Tanguy, 2001), (Luci, 2009), (Whele, 1999). El modelo de las competencias es cuestionado como una nueva estrategia funcional a los intereses del capital, al igual que la Responsabilidad Social Empresaria, justificación de la existencia de las EPF en los 90, que supone la superación del propósito de inversión en educación.

Otra singularidad de esta escuela podría tener que ver con proyectos educativos ligados al valor asignado a los aprendizajes sobre la práctica (Arrow, 1962), a la difusión del *know how* (Lundvall, 1992), a la resignificación del trabajo manual o *savoir faire*, así como a la posibilidad de innovar (Lipietz, 1994). Estas visiones nos conducen, en primer lugar, a revisar las contribuciones de los enfoques evolucionistas o neoshumpeterianos que insisten en la importancia de la adquisición de conocimientos intangibles no fácilmente transmisibles, en el carácter acumulativo, sistémico e histórico del cambio técnico, y en el valor de los fenómenos vinculados a la inercia o dependencia respecto del sendero (Path Dependence<sup>2</sup>), para comprender las formas de apropiación del conocimiento en contextos socio-laborales y educativos. Estos valores se cristalizan cómodamente en el sistema de enseñanza Dual alemán, adoptado por la EPF durante algunos años, aunque con ciertas diferencias.

Al profundizar la revisión de las categorías teóricas para pensar el vínculo entre economía y educación, esta relación aparece como una cuestión y materia de debate compleja y tal vez insuficientemente explorada en los enfoques más tradicionales. Sin embargo, merece una referencia el estructuralismo latinoamericano que a través de la CEPAL, expresa una preocupación permanente acerca de cómo la educación puede impulsar el desarrollo. Cardoso y Faletto (1969) recuerdan que un proceso de industrialización autónomo requiere la movilización de recursos económicos, sociales y organizativos en el interior de la nación, lo cual implica la revolución no sólo de los objetivos políticos y económicos, sino también de los objetivos sociales y educacionales, dejando a la luz la sólida fusión entre ellos. Esta afirmación obedece a que el estructuralismo latinoamericano encuentra en el progreso técnico y la capacidad de acumularlo, uno de los factores fundamentales del desarrollo; resulta

---

<sup>2</sup> Ver Nelson, R.R.; Winter, S.G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.

atinado, entonces, indagar sobre el grado de contribución de las empresas extranjeras y sus EPF en este sentido.

Para una interpretación integral, es imprescindible presentar otros debates heterodoxos sobre las empresas transnacionales en Argentina (Azpiazu, 1989). Se analiza su rol en el proceso de modernización y adquisición de capacidades tecnológicas (Porta, Kulfas, Ramos, 2002), su adopción y difusión del nuevo modelo de gestión de los recursos humanos y la ideología que este conlleva (Dezalay, 2004).

Seguidamente, acompañando una relectura socio-económica de la realidad argentina durante las décadas del 60, 70 y 80, se estudia el desenvolvimiento de la EPF a lo largo de esta línea de continuidad histórica buscando detectar acciones que revelen la dinámica propia de la escuela planteada en la hipótesis.

Del mismo modo, la última parte del desarrollo de la tesis analiza las estrategias implementadas por la EPF en el contexto de las transformaciones ocurridas durante los años 90, que respondieron a la profundización del modelo de valorización financiera (Azpiazu, 2000, Basualdo, 2003). En este escenario, la apertura comercial y los procesos de desindustrialización, descentralización, desregulación y privatización, tienen su correlato en las políticas educativas (Tiramonti, 2001) cuya manifestación más notoria se cristaliza en la LFE. El comportamiento de las fracciones de capital, especialmente la de capital extranjero (Basualdo, 2006), (Azpiazu, 2003) despierta especial interés para explorar los desacoples mencionados entre la escuela y la empresa.

En las conclusiones se identifican peculiaridades y se contrastan rasgos de la EPF comparándola entre los distintos períodos, para extraer reflexiones a partir de la pesquisa de continuidades y rupturas.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 La Escuela Francesa de la Regulación como plataforma de análisis**

De obediencia estructuralista–marxista, esta escuela busca explicar y dar cuenta de la articulación entre estructura (economía) y superestructura (ideología). Los autores regulacionistas adhieren a la idea de que son factores extraeconómicos los que provocan las fluctuaciones económicas y abogan por la necesidad de un enfoque interdisciplinario que vincule economía, sociología e historia. Sostienen que la economía es un proceso institucionalizado, encastrado en instituciones económicas, políticas, religiosas, entre otras, y enfatizan la variabilidad espacio-temporal de sus hipótesis. Tomando nociones de Gramsci y Bourdieu, Lipietz (1988) entiende que la totalidad social se sostiene a partir de la hegemonía de determinados grupos y por la asimilación de normas (*habitus*). Pero surgen conflictos, y cuando estos no pueden contenerse sobrevienen las crisis, que buscan solución por medio de mecanismos plasmados en *formas institucionales*. Boyer y Saillard (1995) las presentan jerárquicamente de mayor a menor abstracción: en un primer nivel, el *modo de producción* refiere a las relaciones sociales que rigen la producción y el intercambio. En un segundo nivel y dentro de un modo de producción funciona un *régimen de acumulación*, que alude al conjunto de regularidades que aseguran un progreso en la acumulación de capital. Luego, las *formas institucionales* nacen a partir de conflictos que no permiten retomar el antiguo orden; codifican las relaciones sociales, socializan los comportamientos heterogéneos de los agentes

económicos y permiten el paso de la micro a la macroeconomía. En este marco, el *modo de regulación* es el ajuste entre las decisiones descentralizadas de los agentes económicos con vistas a lograr un proceso dinámico que lleve al equilibrio; busca sostener el régimen de acumulación vigente valiéndose de: reglas que obedecen al principio de restricción, compromisos que responden al principio de negociación, y sistemas de valores y representaciones que se corresponden con el principio de rutina y permiten remitirse al campo de la educación. Para Aglietta (1998) las formas institucionales Estado, régimen de competencia, relación salarial, dinero y regímenes internacionales ponen en marcha mecanismos mediadores.

#### *Las formas institucionales*

Aunque las EPF son atravesadas por todas las formas institucionales, el presente trabajo se explica a través de dos de ellas, que son las que ofrecen la guía más rica para el desarrollo analítico-descriptivo de la trayectoria de la EPF y viabilizan una investigación respondiente a la hipótesis planteada. Ellas son el Estado y la relación salarial.

Boyer y Saillard (1995) entienden al Estado como conjunto de aparatos e instituciones que fuerza compromisos y permite que los grupos sociales puedan tomar posiciones de poder. Se lo debe entender según su forma de intervención y según su relación con un determinado tipo de regulación social. Es el actor central de la regulación, a través de la cual pueden comprenderse los procesos económico-sociales del régimen de acumulación. Théret (1995) se centra en el Estado como relación social; reconoce que lo económico y lo doméstico aparecieron como órdenes autónomos por diferenciación a partir de un orden político englobador. Estos órdenes, aunque heterogéneos, se vinculan a través de las prácticas

monetarias, jurídicas e ideológicas que funcionan como sistema de mediaciones y les permiten coexistir.

La relación salarial, es relevante para comprender la vinculación capital-trabajo, particularmente en lo que respecta a las formas de aprendizaje y movilización de la implicación del trabajador con su tarea. Según explica Leroy (1995) la relación salarial está compuesta por el ingreso salarial directo, la división social y técnica del trabajo, las modalidades de movilización y adhesión de los asalariados a la empresa, el modo de vida de los asalariados o modo de consumo y la formación del salario indirecto (subsidios, asignaciones, ingresos sustitutivos por enfermedad, vejez). Se incluyen también las relaciones entre las organizaciones del sistema educativo y la división social y técnica del trabajo, en tanto la educación se liga a la creación y reproducción de la condición ocupacional.

En definitiva, en la educación técnica convergen cuestiones de diversa índole, como la formación de la fuerza de trabajo, la industrialización, la democratización social. Por tanto, se la debe considerar como un campo problemático en el que pueden verse condensadas luchas sociales, culturales, políticas, económicas, y las EPF son espejo, resultado y motor de las diferentes interpelaciones.

#### *Relación salarial y educación*

Bertrand (1996) observa que el sistema de empleo no es otra cosa que la relación salarial en el campo social, es decir, en el campo de constitución de actores sociales y de sus relaciones. En el paso de lo individual a lo colectivo se construyen actores colectivos intermedios que gestan mediaciones constitutivas de identidades sociales y profesionales comunes, duraderas, institucionalizadas. Sin duda, los sistemas educativos intervienen en esta

construcción de espacios-identidades laborales y categorías ocupacionales. El autor centra su interés en los puntos de entrada en el sistema productivo, donde la educación se relaciona con el mercado de trabajo. El autor encuentra que estos puntos difieren notablemente según los países y sus sistemas educativos, y contribuyen, de manera esencial, a constituir identidades y separaciones ocupacionales (las EPF ¿funcionan como puentes o reproducen las diferencias entre países?). Para ejemplificar, opone el sistema dual alemán a los sistemas latinos:

*“El sistema alemán de aprendizaje con su amplia puerta por donde pasan la mayoría de los jóvenes alemanes no tiene únicamente la función de articular mejor las necesidades de las empresas y la preparación laboral de sus miembros. Desempeña también un papel esencial en la homogeneización del cuerpo social y una apertura más grande a los mercados laborales (...) los puntos de entrada son diferentes y jerarquizados en los países latinos, lo que produce separaciones fuertes mantenidas luego por el encierro de las categorías ocupacionales así producidas (...)”(Bertrand, 1996:125)*

El sistema dual fue puesto en práctica por las EPF en cuestión, aunque con ciertas particularidades que lo han revestido de un aspecto híbrido e indefinido con respecto a esta polarización que presenta Bertrand, y amerita una especial reflexión, tal como se realiza más adelante.

Coriat (1992) explica cómo, a partir de la segunda mitad de los 70, el trabajo cognitivo cobra relevancia, por lo que se requiere más formación, dando espacio a una distribución del capital en íntima vinculación con la distribución del conocimiento. En este proceso, el Estado y los grupos de poder juegan un rol central. Remitiéndose a las formas de la competencia, sostiene que los mercados con demanda creciente y solicitante de productos estandarizados que competían en base a la cantidad y los costos, se apoyaban en la

especialización y la división del trabajo, propia del taylorismo, que veía en el ausentismo y la resistencia obrera un gran problema. Pero la apertura de las economías nacionales en un momento en que los mercados se mostraban saturados significó el paso a una demanda compleja y diferenciada que pide la multiplicación de categorías. Se ingresa a la era de la competencia por la calidad y por productos especificados en un contexto de inestabilidad e imprevisibilidad. El uso de la electrónica para flexibilizar equipos, los “flujos tensos” y el sistema “justo a tiempo” salen al auxilio, pero resultan sólo compatibles con cierto grado de polivalencia operacional –y una formación acorde– en tanto se trata de una producción de variedad, descubriéndose una relación directa entre acumulación y conocimientos.

En conexión con esta forma institucional, la educación técnica y los métodos de enseñanza, resulta muy valiosa una reflexión de Lipietz (1994) acerca de la separación entre el sector administrativo de las firmas que concibe la organización y los operadores directos. Entiende que esta disociación permitió la automatización del *saber hacer* por medio de las máquinas, pero ha derivado en menos invención y creación, explicando así el decrecimiento de la tasa de productividad experimentado durante la crisis del fordismo. La invasión de microprocesadores y de interfaces electrónicas ofreció flexibilidad a los equipos, es decir, la posibilidad de cambiar el modo de operación de las máquinas estandarizadas, aunque éstas aceleraron su obsolescencia y su amortización, y por supuesto, no dejan de descomponerse. Es por eso que cobra importancia la *implicación del operador directo* entendida como profesionalismo e interacción frente a frente, para el mantenimiento de los equipos y para la incorporación de mejoras (Lipietz, 1989). El problema es, entonces, reunificar lo que el taylorismo separó: los aspectos intelectuales y manuales del trabajo, y en esto, cobra un papel destacado la enseñanza práctica en el taller, baluarte de las EPF.

Por otro lado, y para tener en cuenta a la hora de investigar los objetivos actitudinales de la formación en las EPF, la reconstitución de la unidad entre aspectos manuales e intelectuales produce el aumento de la capacidad de negociación de los operadores directos en tanto les restituye el *savoir faire* expropiado y con él, la necesidad de su implicación. Se descubre así una vía para la conciliación progresista del trabajo y el capital: los obreros deben saber que cada nueva idea que colectivizan dentro de la empresa sirve para reforzar y mejorar su situación de trabajo (Lipietz, 1994).

## **2.2 Teoría del capital humano**

### **2.2.1 Capital humano y educación**

#### *Definición*

Aunque fuera de sintonía con el enfoque regulacionista, se considera valioso el aporte de esta teoría como elemento que viabiliza la incorporación de la visión empresaria a la comprensión de la trayectoria de la EPF.

De corte neoclásico, fue elaborada por Theodore Schultz en 1960. Plantea que la educación debe ser considerada como cualquier otra forma de capital físico; los conocimientos y habilidades tienen valor económico e intercambiable en el mercado, de modo que se difumina la frontera entre trabajo y capital. La posesión de educación podría equipararse al usufructo de cualquier tipo de capital material, por lo que se considera una inversión cuya rentabilidad puede calcularse. (Schultz, 1961; Becker, 1983). Pero dicha inversión por parte del capital es sólo apropiable por el trabajador, quien puede llevarla consigo a otros agentes, por lo cual, su retorno es inseguro. Este peligro conlleva la necesidad de compensaciones para que las empresas se involucren en la formación de los trabajadores. Los incentivos fiscales

identificados en el caso que se estudia confirman esta concepción economicista, contribuyendo a explicar las causas del origen y desenvolvimiento de las EPF. Marcelo Gomez (2014) alude a este atributo de *portabilidad* de la educación en términos de capital cultural y educativo: siempre disponible por quien lo detenta, tiende a ser ejercido en cualquier tiempo y lugar, aunque su reconocimiento dependerá de cada contexto. Pero más allá de esta contingencia, el capital educativo exhibe otro atributo: la *controlabilidad*, ya que lo que el sujeto hace con lo que sabe o aprende está completamente bajo su control. Las características de portabilidad y controlabilidad de este tipo de capital conceden autonomía, solo limitada indirectamente por la oferta de bienes culturales provistos por la educación, además de los medios y la publicidad. Es interesante observar a la EPF como integrante del elenco de instituciones que conforman la oferta del sistema educativo, entendiendo a ésta como límite o dispositivo capaz de generar y alimentar dicha autonomía.

Por otra parte, los efectos de la inversión en educación no siempre son los esperados. En un contexto de crecimiento del nivel de educación de la población con una estructura ocupacional estancada –como ocurrió en los 90-, se devalúan las credenciales educativas en cuanto a las características del puesto (sobre-educación) y las condiciones de trabajo (precarización y bajos salarios). Por lo tanto, la inversión en educación tiene un rendimiento incremental decreciente; cuanto más se invierte en ella, menor será el incremento del valor económico de mercado esperado, y mayor la selectividad en el mercado de trabajo. La elevación de los niveles educativos aumenta la empleabilidad de la gente, pero no la demanda de empleo agregada (Gomez, 2000). Para el caso que nos ocupa, la cantidad de egresados que se incorpora al plantel de la empresa es un indicador de las posibilidades de poner a salvo a sus actores de estas tendencias.

### *La mirada puesta en el campo educativo*

Esta teoría produce un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de las expectativas hacia el campo educativo; activa la intervención del Estado para asegurar el ingreso igualitario a la educación y, siguiendo criterios de eficacia, modifica los patrones de redistribución y gasto público. Se enarbola la educación como herramienta esencial para el desarrollo, para el progreso material y para la movilidad social intergeneracional. La teoría traspasa los límites de la educación general y comprensiva para abocarse preferentemente a aspectos más prácticos, concentrándose en la diferenciación de vocaciones y especialidades: es en este marco donde proliferan las escuelas técnicas. Complementa la idea Taberner Guasp (1999): en los años 60 el norte del proyecto educativo con vistas al desarrollo económico, y a la distribución de recompensas sociales y materiales es la calificación para una especialización, objetivo para el que la EPF emerge como bastión.

La mayor parte de las refutaciones a la teoría del capital humano se centraron en el descuido de la relación entre éxito escolar y origen social. Los teóricos del capital humano dejaron de lado todo aquello que no pudiera mensurarse y no distinguieron entre lo culturalmente heredado y lo que puede alcanzarse a través del esfuerzo y el talento (Karabel y Halsey, 1977). Al considerar sólo los *inputs* del sistema educativo - el gasto por estudiante, el equipamiento y la relación alumno-maestro-, no atendieron a la desigualdad generada por el propio sistema educativo que funciona de manera selectiva reforzando la interiorización del fracaso escolar. Neelsen (1978) plantea la existencia de un proceso de diferenciación institucional: mientras las capas más bajas de la población acuden a escuelas de cualitativamente inferiores, las más altas se orientan hacia instituciones de más alto nivel. Este autor invita a inquirir acerca la factibilidad de que la EPF supere esta tendencia, en tanto

combina gratuidad, ubicación en zona de escasos recursos y una supuesta excelencia educativa.

### *Educación funcional*

Florencia Rodríguez (2010), en un artículo sobre las escuelas privadas de empresa, entiende a las EPF como estrategias del capital concebidas a partir de sus necesidades de racionalización, disciplinamiento y capacitación para el trabajo. Transcribe palabras de Elisalde (2007):

*“...es el saber del capital el que decide la forma en que se adquieren las calificaciones, quién controla el acceso a las mismas y el que determina qué intereses se ven beneficiados o perjudicados en el proceso de calificación”*  
(Rodríguez, 2010:1).

Rodríguez denuncia que las EPF -junto con la capacitación no formal en planta- constituyeron un medio por cual el capital intentó superar dos problemas: la inadecuada formación de los trabajadores para responder a las necesidades de las empresas dinámicas que demandaban una fuerza de trabajo calificada capaz de elevar los niveles de productividad, y el poder que la clase obrera había consolidado durante los dos primeros gobiernos peronistas; dicho poder requería disciplinamiento y disolución de su unión corporativa a partir de la generación de profundos desniveles en la formación y de la segmentación del mercado de trabajo. Lo expuesto alimenta la investigación crítica para conocer la razón del sostenimiento de esta escuela por parte de la firma Mercedes Benz, para descifrar sus objetivos, sus intereses y los impactos más generales de su labor en el sistema educativo a nivel local.

*Desempleo: ¿un problema de oferta o de demanda?*

Ricardo Carciofi (1979:36), economista con orientación neoestructuralista, discrepa con la teoría del capital humano en cuanto a que la falta de educación es una de las causas del desempleo. Realiza un análisis de la relación educación-trabajo-salario atravesada por el contexto institucional:

*“Las inversiones en educación de las que habla esta teoría, no son más que un mecanismo de obtener credenciales que disminuyen la incertidumbre y el grado de riesgo implícito en el contrato laboral.”*

Entonces, el pago por un título no se basa en el aumento de la productividad, sino en la disminución de los riesgos, a partir de que el título certifica ciertos patrones de comportamiento laboral -que en el caso de las EPF estarían garantizados-. Pero además, la estructura de salarios deriva de un conjunto de factores institucionales, siendo relativamente inmune a las presiones de la oferta y la demanda. La capacitación por sí misma no crea puestos de trabajo: un conjunto de componentes sociales ejercen su influencia. Confluye con esta idea Agustín Salvia (2003), quien encuentra la causa de la desocupación, la precariedad y los bajos salarios, en las condiciones productivas de una estructura económico-ocupacional heterogénea, con segmentación de demandas u oportunidades laborales. Desde esta óptica podría pensarse a las EPF como un factor de profundización de la heterogeneidad ocupacional y socio-educativa.

Los organismos internacionales, en cambio, atribuyen esta cuestión al deficiente desarrollo del capital humano, vale decir, a fallas en la oferta de trabajo, tal como puede leerse los programas de entrenamiento laboral impulsados por ellos en los años 90. Ellos interpretarían la labor de las EPF como un intento por subsanar las fallas de la oferta laboral.

Pero entonces, las EPF podrían invalidar estas afirmaciones si se las piensa como proveedoras de personal debidamente capacitado con puertas abiertas a la inserción laboral en la fábrica.

### *La transición*

Con el correr del tiempo la teoría del capital humano ha sufrido metamorfosis. En un principio predominó el carácter “instrumental” de la educación que preconizaba, basada en cuerpos de conocimientos estables ligados a pautas de disciplina, instrucciones y destrezas técnicas propias de un oficio u ocupación, en un contexto poco cambiante (Brunner, 2000). Pero, paulatinamente, a partir de los años 80 sus objetivos se orientan hacia el logro de ductilidad, disposición al aprendizaje, autonomía y habilidades comunicativas y de relación (Bonafant, 1998). Se intensifica la importancia de lo inmaterial en detrimento de lo instrumental. La capacitación cede su lugar a la competencia de empleabilidad y las calificaciones a la habilidad para manejar la incertidumbre, en un contexto económico que dejó atrás la baja productividad y la escasa competencia externa, para tornarse abierto y expuesto a la competitividad global. La polivalencia permite movilidad y adaptación a diferentes roles en función de las transformaciones tecnológicas, sin embargo, acrecienta la inseguridad en el empleo a raíz de que los puestos de trabajo pueden intercambiarse con facilidad, por lo cual el trabajador se convierte en una pieza de fácil sustitución.

Resulta relevante indagar qué mutaciones pueden verificarse en el desenvolvimiento de la EPF, si se sostiene que inicialmente fue pensada para la calificación de personal.

### 2.2.2 De la teoría del capital humano al modelo de las competencias

#### *Definiciones*

Hacia fines del siglo XX, se fue desplazando la idea de calificación por la de competencia. El modelo de las competencias puede considerarse como una complejización de la teoría del capital humano, una derivación que se introduce en el ámbito de la sociología del trabajo.

Bénédicte Zimmermann (2000) identifica los límites entre calificación, capacidad y competencia, y ahonda en esta última como categoría que busca su ubicación entre la individualidad y el encuadre colectivo. Son *capacidades* los recursos intelectuales, prácticos, relacionales, que constituyen un potencial. La lógica de la *calificación*, en cambio, se apoya en normas abstractas e ideales-típicas, desconectadas de la práctica profesional cotidiana con el fin de identificar ese potencial. La lógica de la *competencia*, por su parte, inscribe este reconocimiento en la singularidad del acto de trabajo en situación en la empresa; el anclaje en la empresa, taller u oficina, torna difícil su validación y reconocimiento social, por eso la relación *calificación-competencia* debe expresarse más bien en términos de complementariedad ya que esta última no es posible sin apoyarse en la primera. Zimmermann profundiza en la noción de competencia desde la etimología de la palabra: remite a la idea de relación y aptitud reconocida legalmente, con lo cual quedan de relieve el ejercicio y la evaluación como características inherentes a ella.

Lucie Tanguy (2001) compara los conceptos: mientras la *calificación* remite a una relación social, a jerarquías de funciones o a una propiedad de los trabajadores, la *competencia* integra constituyentes empíricos como los saberes, el saber-ser, autonomía, responsabilidad,

referibles a una unidad situacional, y se aleja de una jerarquía social. Dicha autonomía y responsabilidad no están incluidas en la idea de *calificación*, la cual, además, tiene un tiempo de aprendizaje variable según lugares y épocas y es irreversible y duradera. La *competencia*, en cambio, se va adquiriendo durante toda la vida, es inestable y se somete a validación constantemente. Ligada siempre a una situación, reviste un carácter más universal que la *calificación* que por lo general está circunscripta a la industria o a profesiones determinadas y se corresponde con acuerdos de empresa cuando esta última lo hace por rama.

Para Béatrice Mourines (1992) el espacio de calificación toma un sentido más amplio que el que sostiene Zimmermann, superador de la noción de competencias. Lo entiende como sistema de relaciones sociales que regula el reconocimiento de las competencias profesionales mediante la jerarquización de los puestos de trabajo, del más simple al más complejo. Delimita incumbencias y posibilidades de evolución de la carrera profesional dentro de la empresa y aparece como un espacio de poder, desde donde los trabajadores pueden buscar el reconocimiento de sus competencias. El sistema de educación formal como instancia externa a la empresa, atenuaría la tensión en esta búsqueda. El espacio de calificación, entonces, también asume el carácter de regulador de la competencia entre diferentes actores: Estado, escuela, empresa, asalariados, entidades sociales y profesionales, organizando el acceso a los puestos de trabajo. Mourines trae a la luz la heterogeneidad de las representaciones de las reglas de competencia y el conflicto que ello acarrea, pues comprueba en los asalariados mayores la firme convicción de que lo que se sabe no se aprende en la escuela, sino que se forja en la práctica a través de una larga trayectoria profesional anclada en la empresa; los saberes se transmiten entre pares en el taller, no en el aula, y el reconocimiento de responsabilidades se basa en la aptitud para el esfuerzo y la disciplina. Detecta en ellos una

desestabilización identitaria con la llegada de los jóvenes diplomados que valoran el saber escolar y no la práctica, y estiman que los mayores tienen un saber limitado al saber-hacer y no pueden acceder a la inteligencia de la tarea. A su vez, los jóvenes preconizan actitudes y saberes a los cuales no adhieren los otros profesionales, mientras que los mayores tienden a organizarse en colectivos de trabajo porque el peso del individuo es menor cuando no posee la calificación requerida. Pero los trabajadores más jóvenes pueden lograr un reconocimiento de sus competencias de mayor alcance por haberse capacitado dentro del sistema formal cuya certificación no depende exclusivamente de la empresa en la que han trabajado.

Es atinado preguntarse si las EPF constituyen una acertada estrategia para que las empresas acomoden sus requerimientos en cuanto a calificaciones dentro del sistema escolar posibilitando el manejo de las tareas de manera racional y con las certificaciones correspondientes según las exigencias vigentes, sin perder los saberes que se incorporan en la práctica, en la interacción cara a cara, y a lo largo de una trayectoria dentro de la empresa, reuniendo las ventajas de la educación formal y del saber-hacer. Por otra parte, se impone indagar en qué medida otorga a los jóvenes ventajas para el reconocimiento de sus competencias. Y, a lo mejor, pueden descifrarse también objetivos actitudinales proclives a moderación de las acciones colectivas en base a la lógica de valoración, compromiso y ascenso de carácter individual.

#### *¿Reconocimiento del trabajador como sujeto o pérdida del encuadre colectivo?*

De acuerdo con Philippe Zarifian (1999), este modelo irrumpe a partir de la obsolescencia de la lógica de la actividad profesional y del puesto de trabajo inherentes al taylorismo; termina con la idea de un individuo desposeído de su fuerza de trabajo, que no

domina al producto terminado como consecuencia de un proceso de producción fraccionado. El trabajo vuelve a ser expresión de la competencia poseída y puesta en acto, en sentido contrario a la escisión provocada por el fordismo y el taylorismo en el marco de la organización científica del trabajo. El trabajador competente sabe qué debe hacer cuando no se le dice qué debe hacer; se valoran la iniciativa y la autonomía. La competencia se advierte, entonces, con la proactividad y la responsabilidad que pueda probar el individuo en las situaciones profesionales a las cuales se enfrenta; refiere a una inteligencia práctica que se apoya en conocimientos. Cobra relevancia el postulado epistemológico constructivista, según el cual el formador debe armar las condiciones o situación para que los propios estudiantes construyan sus conocimientos. Es esperable que los docentes de la EPF hayan ido incorporando metodologías de este tipo en función de nuevos planes, programas y objetivos a partir de la irrupción de este modelo.

Florencia Luci (2009) presenta el modelo del management que irrumpe desde las últimas décadas del siglo XX. Constituye la forma por la cual el espíritu del capitalismo se transmite e incorpora generando la adhesión de los cuadros medios de las empresas que lo reproducen y también de los gestores de políticas sociales que fomentan la autogestión. Dejando atrás las formas organizacionales fordistas sustentadas en jerarquías rígidas, tiempos regulados y trabajo en cadena, este modelo esgrime la conexión, la participación, el trabajo en equipo y por proyectos, la autonomía y la flexibilidad como rasgos esenciales de la organización empresarial. Apunta a lograr la implicación personal de los asalariados sin recurrir a la coerción; hace foco en la performance individual, supone que el trabajo se organiza en torno a proyectos independientes en donde prima el compromiso personal con los objetivos de la firma; se estimula el sentido de responsabilidad como gestión de sí y forma de

autocontrol. Vale la pena destacar que la responsabilidad y el autocontrol son cualidades altamente estimadas en la escuela de Mercedes Benz, tal como lo expresan las entrevistas y lo visualiza su página web, aunque los móviles de tal valoración puedan trascender la simple inspiración en este modelo. Corresponde al propio trabajador buscar las mejores oportunidades de carrera ya que la gestión colectiva de trabajo basada en empleos estables es reemplazada por la gestión individual generadora de competencia entre iguales que procura, a la vez, el reconocimiento de los otros. Es preciso, entonces, trabajar en la valoración personal diferenciándose de los demás para poder progresar, pero esto no se logra tanto por medio de la excelencia en la realización del trabajo sino por la gestión de sí mismo sobre la base de las propias competencias. En este punto se contraponen, entonces, a la citada visión de Zarifian, quien considera que la lógica de las competencias no conduce necesariamente a una individualización del trabajador como un sujeto aislado frente a un colectivo de trabajo debilitado, sino que, por el contrario, se abriría la posibilidad de un re-encuentro del trabajador como actor y sujeto.

Zimmermann (2000) se detiene en la debilidad del encuadre colectivo, y percibe una fuerte tensión entre el principio de individualización del manejo de los recursos humanos por parte de los empleadores, y los principios de equidad y equivalencia requeridos para su codificación social. Destaca aquí el carácter a la vez ambiguo y difuso del concepto de competencias profesionales: de manera amplia se lo puede comprender como una actitud de responsabilización, lo que podría liberar al empleador del carácter restrictivo de la negociación colectiva y conducir a una “gestión libre” de la fuerza de trabajo en un contexto de mayor flexibilidad y precarización laboral del trabajo.

Es en un contexto signado por la flexibilidad laboral, contracción del empleo, cambios tecnológicos y decadencia sindical que emerge el concepto de competencia, y sustituye a los puestos disponibles como base para el progreso profesional; dicho progreso se instaure ahora sobre la base de las competencias personales. Tal como expresa Tanguy (2001: 114):

*“...la lógica de competencias implica que es el individuo el que hace su puesto.”<sup>3</sup>*

Frente a los intentos de volver socialmente aceptables las diferencias salariales, la lógica de las competencias tiende a hacer aceptar esas diferencias como resultado de acciones individuales, y a sustituir la forma de equidad “a igual puesto, igual salario” por “a cada quien según sus competencias” dando lugar a prácticas más heterogéneas.

#### *Compromiso y autodisciplina*

Desde otro ángulo, Luci (2009) advierte las consecuencias negativas de la alta implicación personal: los padecimientos laborales se asocian a la mala gestión o inaptitud personal, se traspasan los límites de la intimidad, se invade la vida privada del trabajador, y sobre todo, la persona se convierte en su propio agente disciplinario, que asume dimensiones de la vida social como una cuestión personal. Por su parte, en el contexto particular de las multinacionales en la Argentina, el estudio de la autora encuentra que la “lógica de las competencias” estaría incorporada en las estructuras mentales del nivel gerencial como un *habitus* en sentido bourdieuano, en tanto la gestión de sí no necesita instancias de vigilancia provenientes de los cuadros de jerarquía superior. Salmun Feijóo (2010) explica que el

---

<sup>3</sup>Tanguy, Lucie, *De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias*, en *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Travail et Mobilité, Université de Paris, IX, Nanterre, 2001, pág 114.

habitus, que interviene como punto de vista interno sobre la totalidad, expresa y sintetiza la incorporación de esquemas de percepción en las estructuras mentales de modo invisible y estaría modelado por las reglas e instituciones externas. Se evidencia, entonces, el rol clave de la educación en este punto.

Este rasgo puede observarse también a nivel grupal. En un estudio sobre las relaciones laborales y lazos identitarios en dos empresas automotrices llevado a cabo por Osvaldo Battistini (2005) se ve reflejada la repercusión de las nuevas técnicas productivas y de gestión de mano de obra en las relaciones entre los trabajadores manuales al interior de los grupos de trabajo. Armados como células autónomas, es el mismo grupo quien controla y ejerce funciones reguladoras, siguiendo pautas de disciplinamiento que se sostienen sobre la base de la competencia entre pares. Los trabajadores encarnan ciertas exigencias: proactividad, disposición, motivación, adaptabilidad, como formas de comportamiento deseables que se evidencian a través de la individualización de los procesos de trabajo.

Según De Luca y Prieto (2014), el sistema de enseñanza Dual, defendido por la EPF, se preocupaba más por el uso y disciplinamiento de la fuerza de trabajo que por lo cognitivo o las calificaciones a nivel operativo.

En este punto converge el aporte de Beatriz Whele (1999), quien también conecta estas capacidades de autocontrol e implicación del trabajador que van más allá de las reglas establecidas en los Convenios Colectivos de Trabajo, con *habitus* delimitados en una dimensión espacio-temporal, en tanto responden al concepto de hábitos de Bourdieu: disposiciones durables y transportables, principios organizadores de prácticas y representaciones que pueden no incluir una búsqueda consciente de fines. Cecilia Aguayo

(2006) recupera algunas reflexiones de Max Weber sobre la ética de las profesiones: ellas constituyen una forma de ejercer dominación a través del saber; el control social vía racionalidad instrumental se plasma en el profesional y se manifiesta en los reglamentos administrativos y en las evaluaciones periódicas. La validez en el orden, normas, reglas, derechos, se sustenta como mandato, cuya trasgresión acarrearía perjuicios; no obstante, esta validez se basa en el sentimiento del deber de índole ético –y hasta religioso- de aquellos que deben cumplir la regla. Surge la inquietud, entonces, acerca de los objetivos actitudinales que las EPF persiguen para sus estudiantes y en qué medida buscan que respondan a un perfil signado por sus reglas y hábitos.

Por otra parte, según resume la misma autora, a raíz de la globalización, juegan un importante papel el requerimiento de certificación de los productos en función de normas de calidad internacional, y una nueva relación cliente-proveedor, impulsando la necesidad de integrar al personal y de saber-ser o interpretar la cultura de la empresa. Esta última alude a prácticas que apuntan a la motivación del personal sobre la base de las relaciones informales alimentadas por los valores y creencias del grupo.

### 2.2.3 Capital humano, educación y crecimiento endógeno

Las teorías evolucionistas o neo-shumpeterianas destacan la necesidad de estrechamiento del vínculo economía-educación y la importancia de la adquisición de conocimientos intangibles no fácilmente transmisibles, así como de los fenómenos ligados a la inercia o dependencia respecto del sendero, para comprender las formas de apropiación del conocimiento en contextos socio-laborales y educativos.

Joseph Schumpeter (1911) esgrimía la idea de que el proceso social es un todo indivisible, reafirmaba la íntima vinculación técnica-economía y resaltaba el valor del progreso tecnológico. Para el pensamiento schumpeteriano, la innovación es el corazón del capitalismo, pero el proceso de cambio técnico es acumulativo, sistémico e histórico; la acumulación de conocimientos sigue un camino; los conocimientos son producidos por un proceso de investigación, selección y adaptación a la base de conocimientos que ya posee la firma permitiéndole crear nuevas competencias. Sin embargo, como el proceso de acopiar conocimientos depende del sendero transitado, se restringen las opciones de la firma en cuanto a los desarrollos de su base de conocimientos (Nelson y Winter, 1982). Entonces, aprender y enseñar en el ámbito de empresas transnacionales como Mercedes Benz, que se ha adelantado en estos caminos ¿implica enseñar y aprender desde una plataforma más elevada que marca diferencias con respecto a quienes no cuentan con ella?

### *El carácter endógeno del progreso técnico*

La teoría del crecimiento endógeno se funda en cuatro factores esenciales del crecimiento: el progreso técnico o innovación, los conocimientos, los rendimientos de escala crecientes y la acción estatal tendiente a elevar la productividad económica, por ejemplo, a través del mejoramiento de la infraestructura o del estímulo para incrementar el stock de conocimientos (Romer, 1986). Pero su punto central es el carácter endógeno del progreso técnico. Descubre, en economías con rendimientos decrecientes, rendimientos *crecientes* generados por el carácter también *creciente* de los conocimientos, puesto que estos no se diluyen, sino que por el contrario, se acumulan. Siguiendo la ley de Kaldor-Verdoorn, la división del trabajo propicia estos conocimientos y ellos impulsan un círculo virtuoso de mejora tecnológica, aumento de la productividad, incremento de la producción y expansión del

mercado potencial que, combinado con una distribución de ingresos que empuje la demanda efectiva, completan una secuencia de retroalimentación generadora de un incremento del comercio. Testa y Fígari (2005) son autores que estudian las formas y desarrollo de los conocimientos que se engendran en las entrañas de los procesos productivos. Observan a la fuerza de trabajo como portadora de un saber específico ligado a la transformación de productos. Para Boyer y Schmeder (1990) también la flexibilidad de las calificaciones y la polivalencia son acompañadas por efectos de aprendizaje, como fundamento de las economías de escala dinámicas. De este modo, el crecimiento económico se explica desde lo económico. Los regulacionistas, por supuesto, hacen hincapié en la coherencia sistémica o adecuación entre las formas institucionales y la tecnología, asociando la producción con los métodos de organización del trabajo. El período de crecimiento fordista, por ejemplo, no se resume en el taylorismo: hacen falta también formas institucionales que configuren un nuevo compromiso de reparto de los incrementos de productividad. Entonces, los diferentes modos de regulación están asociados a diferentes regímenes de acumulación, cada uno de los cuales acuerda un papel particular a la ciencia y a la técnica (Amable, 1995).

El recorte temporal de este trabajo hace visible este papel y sus cambios en tanto atraviesa por dos patrones de acumulación; así da pie para descubrir en qué medida la EPF adhiere a las pautas marcadas por cada uno de ellos, o se desvía apuntando a otros métodos de organización del trabajo.

Esta teoría se contrapone a la postura de Solow, quien, basado en hipótesis neoclásicas, otorga carácter exógeno al progreso técnico, e identifica en sus modelos una sola fuente de crecimiento: la acumulación de capital físico. Pero, como ya se dijo, los modelos de crecimiento endógeno reconocen también otras fuentes: la inversión en capital público, la

inversión en capital humano, el aprendizaje por la práctica, la división del trabajo, la búsqueda de innovación tecnológica (Guellec y Ralle, 1996).

Con respecto al capital físico, la inversión no sólo incrementa la producción, sino también la productividad de otras firmas debido a la existencia de externalidades tecnológicas; además, permite el aprendizaje por la práctica, entendiendo por éste a las formas de crecimiento del *saber hacer* que deriva de la actividad productiva. La maestría nace de la repetición de una misma operación por un individuo o grupo de trabajo. Dicha repetición es proporcional a la producción acumulada, de modo que el nivel de producción acumulada determina la variación de la productividad. Así, el aprendizaje por la práctica genera rendimientos de escala dinámicos. Ciertos análisis empíricos califican a este saber como local, es decir, propio de la operación que lo origina, y tácito, incorporado al individuo y difícilmente transferible (Malerba, 1993) (Atkinson y Stiglitz, 1969). Sin embargo, la compra de patentes y licencias, los intercambios de información entre firmas, las investigaciones llevadas a cabo por universidades, y la colaboración entre empresas también han permitido adquirir un saber- hacer útil y conforman la difusión de conocimientos.

Según Bengt-Ake Lundvall (1992), el *know how* que se refiere a las calificaciones, las habilidades artesanales y de los trabajadores de la producción, no debe considerarse un saber práctico en lugar de teórico ya que implica el reconocimiento de patrones. Su acceso público es limitado y su mediación, más compleja, porque resulta muy difícil separar la capacidad de actuar de la persona de la organización, y es complicado y costoso transformar las técnicas que practican los especialistas en información utilizable por otros. Por eso, este conocimiento nunca es un bien público y suele recurrirse a los contratos con expertos o fusiones de empresas para acceder a él. Forma parte del conocimiento tácito, es decir, no

documentado ni explicitado por la persona que lo utiliza; con frecuencia, sólo puede aprenderse por interacción directa y posibilita la obtención de ingresos extraordinarios a las empresas que fundamentan sus actividades en este conocimiento. Las prácticas de taller en la EPF podrían reproducir las condiciones necesarias para un adelanto de esta delicada transmisión por interacción directa a los estudiantes, como posibles integrantes del personal de la empresa.

El hecho de enfrentarse a nuevos problemas en el proceso productivo desencadena la investigación y el aprendizaje, dando lugar a la producción de conocimientos; el autor coincide con la idea de que la capacidad para organizar y conseguir I&D aumenta de modo acumulativo. La idea de *Learning by doing* de Arrow (1962a), responde a este tipo de aprendizaje basado en la experiencia. Desde el campo pedagógico, María Antonia Gallart (2005) le adiciona ventajas cuando esgrime que las prácticas en el taller fomentan la capacidad de resolver problemas; cualquier rotura de la cadena lógico-práctica se refleja en el fracaso del resultado: hay un cortocircuito, la plaqueta no funciona...la mayor atención que requiere evita problemas de disciplina y, sobre todo, descubre el sentido del esfuerzo.

Concluye Lundvall: toda la teoría económica se refiere al conocimiento. Desde Adam Smith que hablaba de la elección de los agentes en base a la información ofrecida por los mercados hasta la actual Economía del conocimiento son prueba de ello. Capaces de generar valor y riqueza, incluyen no sólo información, sino también métodos, *know how* y formas de resolver problemas. De este modo, la venta de patentes, licencias y tecnología conforma un capitalismo cognitivo como otra forma de acumulación económica, aunque no evita el peligro de que el trabajador se lleve consigo el bagaje de conocimientos así apropiados. En este marco, si bien desapercibidas en el universo de los estudios económicos,

las EPF y su grado incidencia en la adquisición y transmisión de conocimientos no resulta un tema menor. No es difícil ver en ellas un semillero de personal iniciado en el know how y altamente implicado con la firma luego de transitar su escolaridad secundaria dentro de su órbita.

### *Conexiones y sinergias a nivel local/regional*

Gabriel Yoguel (2013) pone atención a la calidad de las vinculaciones que la firma va generando a lo largo de su sendero evolutivo. Estas conexiones dependen de los vínculos con clientes, proveedores, competidores, universidades e instituciones intermedias como cámaras de comercio y consultores. Son las grandes empresas, en especial las de las ramas automotriz y siderúrgica, las que alcanzan un nivel de conectividad superior, lo que retroalimenta sus capacidades, ensanchando la brecha con las firmas más pequeñas. Es esperable que así ocurra con Mercedes Benz marcando otro diferencial que podría replicarse al nivel de la escuela.

Según explican Fernández, Amin y Vigil (2008), hacia finales del siglo XX, surgen dos corrientes de investigación concentradas en las regiones y localidades como focos de desarrollo y competitividad. La primera de ellas, de especialización flexible (o modelo de Piore y Sabel), no estandarizada sino respondiente a una demanda inestable ligada a la flexibilización de la acumulación del capital, fusiona elementos conceptuales de la escuela regulacionista con otros de raíz institucionalista y se conecta con el concepto de *Distrito Industrial*. Obedece a la idea de agotamiento de la producción en masa y pone en evidencia las ventajas derivadas de una buena atmósfera que posibilite la reducción de los costos de transacción, habilitada por los procesos de división social del trabajo a nivel regional. El Distrito Industrial es un todo económico y social en el que se entrelazan esferas sociales,

económicas e institucionales y sobre el que se configuran sistemas productivos definidos geográficamente. Algunos enfoques evolucionistas e institucionalistas destacaron tres aspectos fundamentales para el desarrollo regional: la capacidad de aprendizaje colectivo, la innovación y la difusión de conocimientos; las acciones colectivas y las interacciones de los actores; y el condicionamiento histórico específico en el que se fundan las acciones sociales. Estos tres aspectos confluyen en los *sistemas nacionales/regionales de innovación*<sup>4</sup>, y en particular, en la idea de *learning by interacting* ya mencionada. Si bien no se pueden calcar estos modelos en los casos específicos ya que obedecen a condiciones especiales, no está de más procurar verificar algunos rasgos en el ámbito del objeto de este estudio.

La segunda corriente de investigación se enfoca en el concepto de *Cluster*. Llevado adelante por Michael Porter a principios de los años 90, refiere a un grupo de empresas interconectadas, ligadas por intereses comunes y geográficamente próximas que conforman una región de aprendizaje. En ella se fusionan la dimensión territorial, los procesos de aprendizaje-conocimiento-innovación y los vínculos con la competitividad; en este marco, dar prioridad a las acciones cooperativas resulta esencial para alcanzar la generación y difusión del conocimiento. El cluster -especial objeto de interés y estudio del Instituto Alemán de Desarrollo de Bönn y del Instituto de Estudios de Desarrollo de Sussex- aparece como oportunidad de combinación de la capacidad de innovación emergente de la acción colectiva endógena con los desafíos impuestos por las redes transnacionales. Da la oportunidad de examinar su articulación en las cadenas de valor global y los sistemas de *gobernancia*<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Este concepto se corresponde con la creación de tecnología radical o de perfeccionamiento, no solo adaptativa, en el marco de la coherencia sistémica que requiere este proceso creativo, como podría ser, por ejemplo, la negociación colectiva de la implicación del trabajador.

<sup>5</sup> Este concepto alude a la matriz de relaciones de intercambios sociales interdependientes que rodea a cada industria, para desarrollar, producir y poner en el mercado bienes y servicios; dichas relaciones son las que se dan

global, como instancias que distribuyen actividades productivas en las redes transnacionales. Numerosos estudios procuran descubrir en qué medida el *gouvernance* de estas cadenas, a través del control de diseño y marketing, escapa a las acciones económicas e institucionales del nivel local (Fernandez, 2004). Mercedes Benz Argentina ha de ocupar una posición entre su conexión internacional y su inserción local. Cualquiera sea ella, implica otra particularidad que podría enriquecer la labor de su escuela, inalcanzable para otras.

Por último, y en la misma dirección, la Nueva Ortodoxia Regionalista (NOR) entiende a los nuevos procesos de reestructuración económica y a los derroteros de la globalización posfordista desde un antes desconocido protagonismo de las regiones y localidades donde sería esperable una contribución de Mercedes Benz de considerable magnitud. En las localidades se reconoce la capacidad articuladora y cooperativa de actores institucionales; quedan atrás las estrategias individuales, y se valoran componentes no económicos. Este aspecto se considera insustituible para que las regiones y localidades alcancen ventajas estáticas, como las economías de escala, y ventajas dinámicas, como la generación y difusión del conocimiento.

Es de sumo interés indagar en qué medida, a nivel de la micro-experiencia de Mercedes Benz y su escuela, las ventajas o recursos exógenos fueron aprovechados en términos de perfeccionamiento para contribuir a la construcción de un cambio endógeno, a través de su cooperación en el largo proceso de aprendizaje y acumulación inteligente que ello implica. Sobre todo cuando, como sugiere Dosi (1988), el sistema de educación es un factor de influencia o de retraso de los procesos de cambio técnico.

---

entre productores, proveedores, investigadores, distribuidores, etc. Se contrapone a la noción de agentes aislados tomada por los modelos neoclásicos.

## 2.3 Pensamiento crítico latinoamericano y argentino

### 2.3.1 Estructuralismo Latinoamericano y el vínculo economía-educación

El Estructuralismo Latinoamericano es un conjunto de ideas que se deben principalmente a Raúl Prebisch <sup>6</sup> y conforman una diferente visión sobre el subdesarrollo. A diferencia de la teoría neoclásica, lo interpreta como un modo de ser, con especificidades históricas y regionales, y no como el resultado de una economía atrasada. Entiende que el sistema económico mundial está compuesto por los centros, desarrollados, industrializados, con estructuras productivas diversificadas y homogéneas, y por la periferia, orientada hacia las exportaciones, con una estructura productiva heterogénea <sup>7</sup>, y especializada en la rama de producción de bienes primarios en que el progreso técnico es menos complejo. En esta dinámica bipolar la periferia se ve rezagada desde el punto de vista tecnológico y organizativo: en ella se expanden las actividades donde el progreso técnico es más reducido y por lo tanto se alejan las posibilidades de alcanzar complementariedad intersectorial e integración vertical<sup>8</sup>. Su escasa capacidad de acumulación acota las posibilidades de generación e incorporación de innovaciones explicando así la baja productividad del trabajo y el reducido nivel de ingresos por persona ocupada. Acentúan las diferencias la escasa dimensión de los mercados periféricos frente a ciertas industrias cuyas escalas mínimas resultan excesivas, los términos del intercambio en los que la estructura de precios relativos es favorable a los bienes exportados por los centros, y el consecuente desequilibrio externo originado en la demanda de

---

<sup>6</sup> Inicialmente plasmadas en *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*, Naciones Unidas-CEPAL, Santiago de Chile, 1949.

<sup>7</sup> Refiere a estructuras productivas con sectores de diferentes niveles de productividad, que se corresponden con estructuras ocupacionales también heterogéneas, que exhiben mano de obra ocupada y subocupada (Rodríguez, O.,1998)

<sup>8</sup> Proceso por el cual una misma firma maneja distintas fases de una industria; puede asociarse al concepto de centralización del capital, a través del control de diversas firmas que actúan en diferentes actividades económicas (Basualdo, 2007)

importaciones de bienes de capital portadores de tecnología, comprometiendo la capacidad de ahorro (Rodríguez, 2006). Por todas estas razones, el estructuralismo latinoamericano sostiene la necesidad de que el Estado contribuya al ordenamiento del desarrollo. Sin perjuicio de ello, esta corriente de pensamiento ofrece valiosos elementos para evaluar el rol de las empresas transnacionales con filiales en el país -y sus EPF- porque, dada su localización combinada, pueden funcionar como puente para reducir dicha polarización o como instrumento para profundizarla.

### *Evolución del pensamiento cepalino*

La teorización de la Comisión Económica para América Latina (en adelante CEPAL) se convirtió, luego de la segunda guerra mundial, en la versión regional de la teoría del desarrollo, siguiendo la ideología heterodoxa keynesiana. El punto de partida para apoyar a los gobiernos fue la preparación de planificaciones, tarea en la que se destacó Celso Furtado. Prebisch, por su parte, en 1962 crea el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y social (ILPES) como otro de sus aportes en favor de esta concepción de la economía de la región.

La CEPAL, desde sus inicios, se opone al libre comercio y reivindica la protección de la industria de la región, aboga por la redistribución del ingreso, por la reforma agraria y la teoría de la dependencia articula aspectos económicos, políticos y sociales al denunciar presiones del mercado mundial y de una burguesía nacional que se relaciona con la burguesía transnacional (Cardoso y Faletto, 1977). Continúa en esta línea en las décadas siguientes pero los textos de la CEPAL de los 90 delatan un viraje al aceptar la apertura comercial con el argumento de la necesidad de evitar el aislamiento tecnológico en el marco de la globalización

productiva; buscan la incorporación del progreso técnico al proceso productivo y promueven la modificación del estilo de intervención estatal: no debe sustituir al mercado sino suplir sus falencias.

### *Educación y desarrollo*

En contraposición con la teoría del crecimiento endógeno, esta línea de pensamiento sostiene que el progreso técnico resulta de procesos exógenos al ámbito de lo económico, por eso la CEPAL denota una preocupación permanente acerca de cómo la educación puede impulsar el desarrollo. Cardoso y Faletto (1969) recuerdan que un proceso de industrialización autónomo requiere la movilización de recursos económicos, sociales y organizativos en el interior de la nación. Así lo hizo el este asiático, por ejemplo, e implicó, además de la revisión de los objetivos políticos y económicos, la revolución de los objetivos sociales y educacionales, dejando a la luz la sólida fusión entre ellos. Tomando como marco teórico a la teoría del capital humano, Germán Rama (1993) expresa que en América Latina un sistema de formación profesional con escasas unidades no genera en los trabajadores ni en los empresarios la convicción de que se requiere capacitación para los diversos tipos de ocupación; desde esta visión, las escasas EPF y la golpeada educación técnica de los años 90 suman significación.

José Antonio Ocampo (2002) entiende que sin desarrollo social es inevitable la merma económica por falta de recursos humanos que hagan factible la competitividad; reclama un sistema educativo que institucionalice un vínculo con la dinámica de los mercados de trabajo, sumando al sector empresarial a la iniciativa.

Guillermo Labarca (2002) -perteneciente a la división de Desarrollo Productivo de la CEPAL- advierte que las estrategias de recursos humanos, en su mayoría, sólo apuntan a las habilidades generales o a sectores de mayor desarrollo tecnológico como la electrónica, y no a trabajadores de baja calificación. Su atención se enfoca en la asimetría en el crecimiento de la productividad y en el progreso técnico que complementa la inversión durante la década de los noventa, concentrada sólo en las grandes empresas. Sin embargo, fueron las Pymes quienes generaron gran cantidad de empleos, aunque de baja calificación. Víctimas de diseconomías de escala, baja integración a las cadenas productivas dinámicas, y con dificultades de acceso a la tecnología y al conocimiento, quedaron relegadas al sector de menor productividad, por lo que sólo requerían mano de obra poco calificada, generándose importantes diferenciales no sólo de productividad, sino también de formación y capacitación compensatoria. Labarca aporta interesantes ejemplos de empresas de gran desarrollo tecnológico que organizan eficientes sistemas de formación de personal, dando testimonio de la atención que estas prestan a la conveniente articulación técnica-educación con vistas al logro de sus fines económicos: Ford en Hermosillo (México), Volkswagen en Puebla (México), CODELCO en Chile, Resende en Brasil. Estos modelos suscitan inevitables preguntas acerca de los fines que persigue la empresa que se aborda en este trabajo con la creación y sostenimiento de su EPF, y acerca de la medida en que sus logros redundan en beneficios para la sociedad. Vale la pena acompañar este cuestionamiento con una reflexión desde fuera de la Cepal a cargo de Felipe De la Balze (1993): el entrenamiento previo de la mano de obra y su capacidad para absorber las nuevas técnicas reducen el riesgo empresario en la realización de nuevas inversiones. En el caso de un país seguidor –no líder en tecnología-, la calidad de la educación determina la rapidez con que dicha sociedad puede incorporar los avances tecnológicos ya disponibles.

Invita al debate Ruy Mauro Marini (1981), propulsor de la necesidad de superar las tesis desarrollistas de la CEPAL. Receptoras de la tecnología ya obsoleta en los centros, las economías latinoamericanas están acorraladas en la producción de bienes agrícolas, necesarios para que la población de los centros se especialice en actividades industriales. Explica que aunque Latinoamérica haya logrado cierto grado de industrialización, no ha superado la ISI; en la nueva división internacional del trabajo corresponden a los países centrales las etapas superiores de la producción con tecnología capaz de reducir el tiempo de trabajo (electrónica, energía nuclear, etc.), y a Latinoamérica las etapas inferiores. Por eso, la recomendación a los países periféricos es que adopten tecnologías que incorporen más fuerza de trabajo para mantener el nivel de empleo: así se preconiza la opción por un menor desarrollo tecnológico. Podría sospecharse, entonces, la vigencia de posturas promotoras de una educación técnica acorde con esta trivial y limitada alternativa: ¿entran en este juego las EPF, formando trabajadores que sólo pueden enrolarse en etapas productivas inferiores? Complementa estos argumentos Celso Furtado (1968:167) y alimenta la discusión al afirmar que la llegada del capital extranjero sólo busca nutrirse de los recursos internos y aprovechar sus bajos costos:

*“La empresa capitalista se halla ligada a la región donde se localizó casi exclusivamente como agente formador de salarios (...) no se vincula dinámicamente a esta última por el simple hecho de que la masa de ganancias generada por ella no se integra en la economía local.”*

### 2.3.2 Otras perspectivas heterodoxas sobre educación y desarrollo.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se centra en la trayectoria de una EPF vinculada al capital extranjero, resultan valiosas algunas apreciaciones sobre el impacto de

éste en nuestro país, en términos de incorporación y asimilación de los frutos del progreso técnico.

*Empresas transnacionales y tecnologías: sus posibles aportes a la educación*

Porta, Kulfas y Ramos (2002) sostienen que es esperable que las economías receptoras de inversión extranjera directa (en adelante IED) se beneficien con la difusión de la tecnología internacional y se produzcan derrames sobre la competitividad y la capacidad productiva local, en especial cuando se encuentran en condiciones de economía abierta y filiales integradas a la red global de la corporación con intercambios activos. Sin embargo, las empresas transnacionales (en adelante ET) realizan menos esfuerzos de innovación endógenos que las Pymes y reducen su estrategia al abastecimiento de tecnología desde la casa matriz, fundamentalmente a través de la adquisición de bienes de capital que la incorporan o por medio de la compra de licencias y certificación de procesos. De este modo, las empresas de capital extranjero contribuirían escasamente a la difusión tecnológica. Carlota Perez (1986) esclarece el concepto de difusión y lo diferencia de otros conceptos clave: la invención es lo que ocurre en la esfera científico-técnica y puede permanecer allí para siempre. La innovación, en cambio, es un hecho económico que introduce la invención en mercado, donde se decidirá su futuro. La difusión transforma lo que fue invención en un fenómeno económico-social, se va enraizando en la conciencia colectiva hasta convertirse en el sentido común de ingenieros, gerentes o inversionistas que procuran eficiencia. De esta manera, los requerimientos de calificaciones afectan en gran medida la programación del sistema educativo. Podría pensarse a las EPF como una posible matriz ideal para la preparación de personal calificado conforme a las pautas que marca el paradigma tecnológico vigente y como plataforma de difusión de nuevas tecnologías a través del canal educativo.

Azpiazu y Kosacoff (1985) recuerdan que en los años 80, uno de los argumentos que justifican la radicación de capital extranjero es que posibilita el acceso a tecnologías desconocidas. Pero las decisiones de inversión de las ET responden al mercado interno, por lo tanto, el paquete tecnológico elegido para el ámbito local estuvo siempre lejos de la frontera tecnológica internacional. Por si fuera poco, los esfuerzos tecnológicos endógenos persiguen la disminución de las escalas de producción para adaptarse al reducido desarrollo de contratistas y proveedores. Para entender mejor esta problemática, Enrique Arceo (2009) reclama atención a las diferencias entre la tecnología del producto y la tecnología de los procesos a la hora de evaluar el posicionamiento del país en este aspecto y el nivel de los conocimientos del área involucrados en procesos de aprendizaje: los productos electrónicos que exporta el centro para su utilización como componentes en la periferia son productos centrales que no deben confundirse con los productos electrónicos exportados por la periferia.

Con una visión contrapuesta, para Chudnovsky y López (1998) en los últimos años las filiales fueron dejando de ser pequeñas réplicas de las casas matrices y procuran mayor integración local por medio de la descentralización de actividades de planeamiento, de investigación y desarrollo y de comercialización. El propósito de esta estrategia es mejorar la posición de las firmas para el intercambio entre economías nacionales, no sólo en cuanto al comercio de bienes, sino también en lo que respecta a los flujos internacionales de tecnología, de capitales y de personal calificado. En este sentido, las ET ejercen un rol medular en la economía local argentina empujando el ajuste al nuevo modelo de gestión de los recursos humanos.

En la misma sintonía, Juan Llach (1997) subraya que la implantación de capital foráneo trae grandes oportunidades de empresa y de creación de empleos productivos; la

oferta exige mayor productividad, mejor calidad y la introducción de nuevos productos. El aumento de la productividad se da por una mejor combinación de factores y por el “catching up” o convergencia a los niveles de productividad y calidad internacional, aspecto en el que resulta crucial el capital humano. Para él, los procesos de fusiones y adquisiciones en los que participaron empresas extranjeras implican, además del aporte del factor de producción “capital financiero”, el del factor “empresario extranjero” con mayor capacidad y manejo de las finanzas que los empresarios locales.

Ahora bien, retomando una postura crítica, los novedosos modelos de management de la gran empresa podrían comprenderse en el marco de lo que Dezalay (2004) llama *circulación de políticas hegemónicas de exportación simbólica*, que explica la proliferación de formaciones de posgrado especializadas en management, piloteadas por cuerpos docentes diplomados en el exterior que ofrecen el plusvalor de una enseñanza en sintonía con las tendencias de punta. Esta idea inspira inquietudes en torno a la posibilidad de que, a nivel de enseñanza media, las EPF pudieran jugar un rol vinculado al arraigo de ideologías foráneas.

Queda abierto el debate, entonces, a cerca de la real generación de externalidades positivas o spillovers<sup>9</sup> por parte de las empresas extranjeras en nuestro país y su contribución con la apropiación de los frutos del progreso técnico a través de la fábrica o, particularmente las EPF, en virtud de su posición estratégica en conexión con las plantas locales y la casa matriz.

---

<sup>9</sup> Este concepto alude a los intercambios de conocimientos entendiéndolos como bienes no rivales y como una forma de capital no sujeta a rendimientos decrecientes: el desarrollo de una tecnología por parte de una empresa la hace disponible para otras creando externalidades positivas y beneficios para el conjunto de la economía. Estos, a su vez, son generadores de rendimientos crecientes que pueden llegar a contrarrestar los decrecientes de una empresa en particular (Romer, Paul, 1986). (Ver apartado 2.2.3)

### *La educación como motor de procesos endógenos de desarrollo*

Aldo Ferrer (2014) sostiene que en América Latina las filiales se orientan a producir para el mercado interno y no a insertarse en los segmentos tecnológicos y de valor agregado de las cadenas internacionales de valor; insiste en que es imposible avanzar hacia la frontera tecnológica y cerrar el déficit de manufacturas de origen industrial con un sistema hegemónico de filiales locales que no innovan. Rechaza la reducción de la producción automotriz local a la elaboración de autopartes y promueve el avance hacia la fabricación de motores y piezas de alta tecnología. Para revertir esta inclinación, reclama políticas públicas al estilo asiático, propias de un Estado planificador o de un socialismo de mercado. Katz y Kosacoff (1998) responden a esta inquietud: al estudiar las condiciones de desarrollo de los países del este asiático basado en la industrialización orientada por las exportaciones, reconocen un Estado que intervino activamente otorgando protección y facilidades crediticias a las industrias nacientes a cambio de desempeños específicos ligados a la incorporación de tecnología; al mismo tiempo, abrió el acceso a los exportadores a los insumos importados. En este sentido, ha sido crucial el *aprendizaje acelerado* o *imitación creativa* que estos países han llevado a cabo. Convertidos en aprendices, mejoraron la tecnología ya creada por economías más avanzadas; lograron industrializarse aún sin innovar. De este modo, el foco crítico fue la capacidad industrial del personal de producción, que exigió un gran esfuerzo en capacitación para lograr un alto nivel educativo, aunque acompañado de disciplina y docilidad, en un marco de débil protección social (Tenewicki, 1999).

*Antes que nada, el capital*

Invita al debate la observación de Vincent (1995: 78) en cuanto a la funcionalidad del uso de la tecnología a los intereses del capital y, aún más, la subordinación de la ciencia a éste:

*“En su medio ambiente capitalista la tecnología no es y no puede ser un instrumento de emancipación; con sus sistemas de formación y de orientación profesional ella contribuye, por el contrario, a etiquetar y a distribuir las formas de inteligencia socialmente aceptables y socialmente aceptadas.”*

No puede dejar de mencionarse aquí el pensamiento de Enrique Arceo (2009) para quien el uso capitalista de las innovaciones científico-tecnológicas logra asentarse a través del combate contra las posiciones y las conquistas del trabajo organizado. Esta afirmación invita a la reflexión y presenta un aspecto relevante a ser investigado en el ámbito de Mercedes Benz, en tanto es una estrategia que combinaría a la perfección con la debilidad de encuadre colectivo del modelo de las competencias ya explicitado de acuerdo a las interpretaciones de Zimmermann (2000).

Por otra parte, Graciela Riquelme (1996) percibe claramente las contradicciones entre los fines homogeneizadores del sistema educativo, y las demandas particularistas y selectivas del capital. La heterogeneidad económico-productiva, dada por la concentración en estratos de tamaños grandes, como a los que pertenecen empresas como Mercedes Benz, frente a una alta dispersión de medianas, pequeñas y microempresas, provoca la utilización de tecnologías que van desde las sofisticadas y automatizadas a las más tradicionales y mecánicas. De este modo, el perfil de mano de obra, los niveles de calificación y educación requeridos presentan gran diversidad: la heterogeneidad productiva se vincula con un mercado de trabajo segmentado, coincidente, en parte, con la estructura social también fragmentada.

### **3. TRAYECTORIA SOCIO-EDUCATIVA DE LA ESCUELA PRIVADA DE FÁBRICA DE MERCEDES BENZ ANTES DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (1962-1992)**

En este trabajo se alude al patrón de acumulación como concepto troncal sobre el cual se inspira la periodización que organiza el análisis, aunque, como ya se ha explicado, no se somete a él de manera exacta. Esta herramienta conceptual, según la Escuela Francesa de la Regulación, explica cómo se produce la acumulación entre dos crisis estructurales. Para Eduardo Basualdo (2007), involucra una cierta estructura económica, así como un determinado funcionamiento de las variables económicas que exhiben regularidad, jerarquía y causalidad entre ellas. La ISI, en su segunda fase, es el régimen de acumulación vigente en la etapa 1958-1975. Estuvo regido por la repetición de ciclos cortos, es decir, periódicas crisis de la Balanza de Pagos causadas por el menor dinamismo de las exportaciones agropecuarias con respecto a las divisas demandadas por el sector industrial (regularidad). Al mismo tiempo, el sector industrial fue el eje central que subordinaba al resto de las actividades económicas (jerarquía) y el endeudamiento obedeció al proceso de industrialización (causalidad).

Ahora bien, el régimen de acumulación puede apreciarse también como proceso histórico pluridimensional de mediano o largo plazo que define etapas. Se reconoce en él una fuerte incidencia de la política, de la ideología, de la estructura económico-social y las luchas que la conforman, así como de la composición del bloque de clases dominante que le impone una forma acorde con sus intereses (Basualdo, E., 2006). En este conjunto, la educación está presente, por eso, también desde este campo, es útil acudir al patrón de acumulación para identificar cambios y explicar la trayectoria de la EPF.

A partir de estas premisas, es posible comprender por qué los procesos productivos puestos en marcha en los años cincuenta se desarrollaron en el contexto de un mercado de trabajo calificado, en el que existía suficiente personal disponible para atender sus requerimientos iniciales; tal es así que la dotación de origen extranjero (venida expresamente para integrar cuadros técnicos) ha sido marginal en esta etapa; en 1966 el personal argentino representaba el 99,5% de la ocupación total de las empresas norteamericanas en el país. Por ello que Sourrouille (1976: 98) recuerda que:

*“En muchas oportunidades se ha afirmado que en Argentina no debería haber dificultad para el reclutamiento de personal calificado (...); se suelen invocar como razones principales para esto el nivel de desarrollo del sistema educativo y la complejidad que desde los primeros años de este siglo ha asumido la estructura industrial...”*

Sin embargo, en los años setenta, al iniciarse el cambio en el patrón de acumulación, la situación comenzó a revertirse, por lo que añade el autor:

*“Las mayores dificultades se encuentran en el mercado de obreros calificados y de técnicos, asociadas a deficiencias en la preparación previa...”*

### **3.1 Contexto socio-económico**

#### *Décadas del 60 y 70: régimen de acumulación y cambio de rumbo*

A través de un Estado planificador-interventor y sustentándose en la concentración del capital así como en el incentivo a las inversiones extranjeras, el desarrollismo procura intensificar la ISI, afianzando especialmente los sectores siderúrgico, químico, petroquímico y automotriz. Las tasas de interés establecidas para alentar la inversión, resultan negativas hasta mediados de la década del 70, gestándose un proceso de acumulación local durante los

años 60 que da especial impulso al sector automotriz y propicia la concentración de pequeñas y medianas empresas de autopartes en manos de los llamados “fierros”, operarios con conocimiento técnico asistemático. Cobra vigor el aprendizaje basado en la experiencia práctica, así como la ingeniería adaptativa y la innovación marginal. Las empresas multiplicaron sus programas de capacitación, y crearon departamentos de ingeniería de producto y de investigación y desarrollo. Por su parte, los esfuerzos públicos procuran la masificación de la educación técnica, apuntalando habilidades de cálculo, adaptación, diseño e instalación. Fue en esta época que se diseñó el popular “Torino”, de buen desempeño en pruebas de competición a nivel internacional, y con el que se concretó un ciclo de ingeniería completo en el país: adaptación marginal – innovación competitiva. Lamentablemente, en períodos posteriores, se fracturará el ciclo tecnológico (Azpiazu, 1986)

Pero a pesar de haber logrado el crecimiento industrial más acentuado de la historia argentina, no se puede romper con la dependencia generada por las divisas provenientes principalmente del sector externo que resultan insuficientes ante la necesidad de importar maquinarias y equipos; la brecha tecnológica –factor determinante en este proceso que se va a sostener en el tiempo y que encuentra una de sus raíces en el campo educativo- se corresponde con una brecha financiera y plantea la problemática del financiamiento del desarrollo, en una economía signada por el *stop and go*. De todos modos, las nuevas actividades industriales con elevada intensidad de capital, avanzadas tecnologías y grandes plantas industriales, *demandan* y *capacitan* mano de obra especializada perceptora de salarios más elevados, ocasionando la acentuación de las diferencias salariales en favor de los trabajadores del sector dinámico (Basualdo, E., 2006).

En esta etapa, ha sido importante la influencia del pensamiento estructuralista de la CEPAL que aboga una política educativa direccionada al mejoramiento del nivel superior técnico. Internamente, el interés en la aplicación de la tecnología tanto a la industria como al agro, se cristaliza en la creación del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Se desarrollan las carreras técnicas impulsando la emergencia de una clase media asalariada empleada de empresas extranjeras. Coincide Pineau (1991): la etapa desarrollista en el plano educativo se caracterizó por el avance de las modalidades duras vinculadas a lo técnico; la mayor capacitación busca un mayor rendimiento del trabajo. Y resulta llamativa la aparición de capitales extranjeros para fomentar este modelo.

El proyecto de enseñanza Dual, que se describe más adelante, se justificó en el desfase entre los avances científicos y tecnológicos vigentes en las empresas y las prácticas y saberes circulantes dentro de las escuelas, por eso, el Estado debía compartir el rol educativo con las empresas privadas. De paso, la inversión en capital humano que la sociedad debía hacer sería realizada por cada empresa.

En este entorno, la fuerza de trabajo se ve fraccionada por las mencionadas diferencias salariales; el plan del ministro Krieger Vasena intenta subordinar a los sectores populares y favorecer a la *oligarquía diversificada*<sup>10</sup> integrándola al capital extranjero. En nombre de la modernización, la eficiencia y la racionalización se perjudican la pequeña y mediana empresa y los asalariados empleados del Estado. Otra fuerza social, la burocracia sindical, asciende y busca alianzas con el empresariado. Pero, a contramano del clima de represión de las

---

<sup>10</sup>Con esta expresión Basualdo (2005) se refiere a los terratenientes que utilizaron parte de su renta agropecuaria para diversificar sus inversiones hacia otras actividades, principalmente hacia la producción industrial.

manifestaciones gremiales, son incontenibles las movilizaciones populares; el Cordobazo<sup>11</sup> de 1969 antecede al retroceso de la dictadura y a otras transformaciones como la tendencia al aumento de la participación de los asalariados en el ingreso. Entre 1969-1976 el peso del complejo automotor dentro de la estructura económica nacional (10% de participación del Producto Bruto Interno en 1970) permite comprender la importancia que tuvieron los trabajadores de esta rama dentro del conjunto del movimiento obrero (Sourrouille, 1980)<sup>12</sup>

En los años siguientes se arraiga el flagelo de la inflación, blanco de ataque de las sucesivas políticas económicas. Durante la corta gestión peronista (1973-1976) se frustra un intento de volver al primer plan quinquenal, y aunque se acentúa la tendencia a la redistribución de los ingresos y al control sobre el capital extranjero iniciada en 1971, el Estado ya no es garante de la consolidación económica, social y política de los sectores populares. De acuerdo con Damill (2005), en el plano fiscal se acumulan tensiones vinculadas a la forma de financiamiento característica del modelo sustitutivo pero también al sesgo popular del gobierno. La inversión es financiada por mecanismos de ahorro forzoso y rigen controles de cambio y de las tasas de interés, conformando un régimen de represión financiera.

El modelo de crecimiento hacia adentro va decayendo y la ISI concluye con la crisis de 1975. En ese momento se experimenta un cuadro de inflación reprimida y un elevado déficit

---

<sup>11</sup>Movimiento popular ocurrido en la ciudad de Córdoba en el que participaron trabajadores, estudiantes y vecinos contra el régimen dictatorial; tuvo un efecto multiplicador de manifestaciones violentas contra el gobierno militar y contra la burocracia sindical peronista en otras ciudades del país, y fue el punto de partida del resurgimiento de la corriente clasista en las fábricas

<sup>12</sup> Solo ocho empresas dominaban todo el sector, a saber; IKA-Renault, Mercedes Benz, Citroën, Chrysler, Fiat, Ford, General Motors y Peugeot ocupando en 1974 alrededor de 55000 trabajadores. Los empleados de las terminales se encuadraron dentro del SMATA y los proveedores de las terminales dentro de la UOM. La diferencia salarial entre ambos rondó el 50% en favor de los primeros (Sourrouille, 1980).

fiscal; el Rodrigazo<sup>13</sup>, intento de corregir este último, sumado a la crisis política ante la muerte de Perón y la aceleración inflacionaria, marcan el fin de esta etapa.

A nivel mundial, se van abriendo camino el posfordismo<sup>14</sup> -como nueva forma de organización de la producción-, el aumento de los flujos comerciales y la globalización financiera. El primer shock del petróleo en 1973 provoca el vuelco de gran cantidad de fondos prestables en los mercados financieros internacionales dando impulso a los créditos privados; así las economías latinoamericanas logran acceder al financiamiento externo privado, aunque al costo de un mayor endeudamiento en moneda extranjera.

Estos factores, en el marco de un Estado en franca retirada, concurren para que desde 1976 se instaure un nuevo régimen de acumulación de capital: la valorización financiera. Pero no se desemboca en este patrón por agotamiento de la ISI. Eduardo Basualdo (2006) afirma que los militares argentinos tuvieron en cuenta la irrupción del predominio financiero a nivel internacional y encontraron la causa de los fracasos de las dictaduras anteriores en la alianza entre la clase trabajadora y la burguesía nacional, por lo cual buscaron estrategias que les permitieran restablecer el orden capitalista y disolver dicha alianza. Se redefine, entonces, la desigual relación capital-trabajo, que el autor entiende como una revancha oligárquica que

---

<sup>13</sup>Fuerte devaluación y ajuste de precios dispuestos por el ministro Celestino Rodrigo el 4 de junio de 1975; la devaluación fue de 160% para el cambio comercial y 100% para el cambio financiero, la elevación de los precios de los servicios públicos y transportes, 100%, y la de los combustibles, 180%. Estas medidas dispararon la inflación, licuaron deudas en pesos y redujeron el poder de compra de los trabajadores

<sup>14</sup>El término alude a nuevos modos de desarrollo que implican cambios en el modo de organización del trabajo, en las estrategias de valorización del capital y en el sistema tecnológico. Una de ellos es el toyotismo o modelo japonés, que se basa en la producción de una alta variedad de bienes en plazos cortos y cantidades reducidas. Este modelo es más flexible porque permite el ajuste de la producción a la demanda, manteniendo cero stock, pero requiere una mayor participación y responsabilidad de los trabajadores; se espera de ellos un alto involucramiento y, a diferencia de los principios tayloristas, se sustenta en colectivos de trabajo auto-organizados y polivalentes aunque no descarta la presencia de trabajo precario a disposición de las empresas subcontratistas y de servicios (Gajst,N., s/f).

arrasó con los derechos conquistados por los trabajadores durante décadas: se disuelve la CGT, se suspenden los Convenios Colectivos de Trabajo, el derecho a huelga y las actividades gremiales. El salario ya no es el factor que asegura la demanda y pasa a ser un costo que merece reducirse. Los militares, preocupados por posibles denuncias ante los organismos sindicales internacionales, se vinculan con los dirigentes de los sindicatos.

El modelo de desarrollo semicerrado con un Estado interventor es cuestionado; se trata de dar al mercado un rol central, se impone el discurso antiestatista, al tiempo que la política educativa, desde la lógica de un terrorismo de Estado, exhibe un carácter reactivo, autoritario, burócrata y verticalista en aras de un mayor disciplinamiento social (Pineau, 2006). Salen al ruedo la descentralización educativa, el impulso de las escuelas privadas; las empresas, las oficinas públicas y las escuelas son entendidas como sistemas que desarrollan procesos endógenos de aprendizaje en búsqueda permanente de innovaciones, abriéndose al entorno (Narodowsky y Chain, 2009).

Al tiempo que se implementan políticas de ajuste de precios y salarios, las ideas aperturistas avanzan: se libera la tasa de interés y el crédito así como la actividad de las empresas extranjeras (ver anexo I). Se admite el libre movimiento de capitales que permitirá financiar el déficit comercial aunque llevan a competir al sector industrial, hasta entonces protegido. Aparece entonces la necesidad de prefijar las tasas de devaluación mensuales para igualar la inflación y los precios internos con los internacionales (*enfoque monetario de la balanza de pagos*). Pero la inflación supera la devaluación pautada. En consecuencia, se elevan las tasas de interés comprometiendo peligrosamente a los deudores. Madura así la crisis financiera de 1980 con la quiebre de varias entidades financieras y la reversión del movimiento de capitales (Damill, 2005),

*Década del 80: derrotero hacia la consolidación del nuevo régimen de acumulación.*

En estos años el Estado reduce gastos distribuyendo en perjuicio de los asalariados y a favor del capital, especialmente de la oligarquía diversificada y los conglomerados extranjeros<sup>15</sup>, que siguen gozando del marco regulatorio favorable. Es llamativa la transformación de la deuda privada en pública, de acuerdo al plan trazado por Domingo Cavallo en 1982<sup>16</sup>. El refuerzo y la continuidad de la concentración de la producción industrial y la centralización del capital no son un fenómeno coyuntural sino un proceso estructural.

Un Banco Central que debe, entonces, soportar grandes pérdidas, junto con los shocks tarifarios, las devaluaciones, la elevada inflación y las presiones sectoriales para la recomposición de los ingresos, caracterizan el sendero económico argentino de los años 80, ensombrecido aún más por la crisis mexicana y la debilidad política del gobierno militar a partir de la derrota en la guerra de Malvinas. De más está decir que los procesos de industrialización desarrollados en las décadas anteriores y ya en franco retroceso a partir del cambio de modelo, prosiguen su involución.

A raíz de la comprometida situación externa, el FMI deviene técnico, representante de los acreedores externos y encargado de elaborar planes de ajuste y de controlar su evolución. Los problemas de iliquidez se solucionan con la contracción de la demanda agregada interna – dígase reducción del salario y consumo de los sectores populares- para hacer factible el pago

---

<sup>15</sup> Transnacionales que controlan el capital de 6 o más subsidiarias locales (Basualdo, 2006).

<sup>16</sup> Sus principales instrumentos son: los subsidios directos, las modificaciones de los cronogramas de vencimientos, la entrega de bonos a los acreedores externos y los regímenes de seguros de cambio. Estos últimos son instrumentos del Banco Central que garantizan a los deudores privados la tasa de cambio inicial y les cobran una prima de garantía. (Basualdo 2006).

de los intereses de la deuda externa; el Plan Baker<sup>17</sup> se propone superar la insolvencia por medio de reformas estructurales en los países deudores. Internamente, los dos planes económicos que implementa Alfonsín desembocan en el fracaso como un destino común: ni el Plan Austral de 1985, ni el Plan Primavera de 1988, logran cerrar el camino que finalmente llega a la hiperinflación. Otros hechos significativos se van sumando para erosionar el gobierno de Alfonsín: la postergación de desembolsos por parte del Banco Mundial, los saqueos a comercios, los alzamientos militares, y trece paros generales a raíz de la denuncia del pacto militar-sindical.

La clase trabajadora, desde 1976 soporta una importante reducción de su participación en el ingreso. Problemas como la protección social y la desocupación son acuciantes, inclusive a nivel global. El desempleo juvenil se interpreta como resultado de la incapacidad del sistema educativo para lograr la cualificación necesaria, en consecuencia, la educación deja de ser considerada una inversión para convertirse en un gasto.

#### *El inicio de la nueva década y la profundización del régimen de acumulación*

La ley de Reforma del Estado n° 23.696/89 y la ley de Emergencia Económica n°23.697/89 son claras señales de un Estado que se retrae en sus funciones de promotor, regulador y garante de los derechos sociales. Siguiendo los postulados del Consenso de Washington<sup>18</sup>, se inician los procesos de apertura económica, privatización y desregulación.

---

<sup>17</sup>Ideado en 1985 por el Secretario del Tesoro norteamericano, consistía en un aporte voluntario de la banca privada internacional para asistir a las naciones más endeudadas del tercer mundo. En este plan se inspiraron los regímenes de capitalización de la deuda externa para la recuperación, por parte de los acreedores, del capital adeudado.

<sup>18</sup> Es un documento elaborado por el economista británico John Williamson en 1989 para una conferencia organizada por el Institute for International Economics. Contiene una lista de diez políticas pensadas para los países de América Latina, aunque después se convirtió en un programa general. Las políticas económicas del consenso son las siguientes: disciplina presupuestaria, reordenamiento de las prioridades del gasto público, reforma impositiva con bases imponibles amplias, liberalización financiera - especialmente de los tipos de interés-,

El nuevo equipo económico implementa un ajuste que para Feletti y Lozano (1991) evidencia el ingreso de la banca acreedora a la conducción del esquema: de carácter ortodoxo, se basa en la devaluación, el ajuste de tarifas y el congelamiento de los salarios. En 1990, el Plan Bonex<sup>19</sup> seguido de medidas como la elevación de las reservas del Banco Central a través de la restricción de préstamos a los bancos y la expansión de la base monetaria, fue abriendo camino al Plan de Convertibilidad,<sup>20</sup> finalmente lanzado por Cavallo en 1991 (Damill, 2005).

Por su parte, la acción sindical se escinde perdiendo el objetivo común: en 1991 surgen la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) –en 1996 se constituye como central sindical-, el Movimiento de Trabajadores Argentinos (MTA), y cobra notoriedad la Corriente Clasista Combativa (CCC).

#### *Regulación concerniente al capital extranjero y a las automotrices*

Con un modo de regulación que le es favorable, el ingreso del capital extranjero es promovido por el Estado planificador; así lo reflejan la firma de contratos con empresas extranjeras para la explotación de petróleo y la Ley 14.780 de 1958 que da igualdad jurídica a capitales nacionales y extranjeros (ver anexo I). Se permite incorporar bienes de capital usados, y la radicación en ramas para las que ya existía un importante mercado interno, lo que habilita la reducción de riesgos. Se aprueba, además, la Ley de Garantía que cubre a estas

---

un tipo de cambio de la moneda competitivo, liberalización del comercio internacional, eliminación de las barreras a las inversiones extranjeras directas, privatización de las empresas públicas, desregulación de los mercados, protección de la propiedad privada.

<sup>19</sup> Se trata de un cambio compulsivo de los depósitos a plazo fijo por bonos de la deuda externa a diez años, con un valor de mercado 40% inferior al nominal.

<sup>20</sup> Este plan se basó en un régimen de caja de conversión que exige un respaldo en divisas para la moneda circulante a la paridad fijada por ley (un dólar por cada 10.000 australes, que luego serían reemplazados por una nueva moneda) implicando tanto la restricción de la emisión monetaria al aumento del Tesoro Nacional, como la limitación de la acción del Banco como prestamista y de las posibilidades de financiamiento del sector público.

inversiones de probables inconvertibilidades cambiarias. Como resultado, se registra un importante aumento de la inversión extranjera directa (IED); pero Altimir, Santamaría y Sourrouille (1966) destacan que la respuesta favorable a esta ley se debe no tanto a la libre transferibilidad de utilidades que confiere, sino al régimen de promoción industrial (ley 14.781/58, complementaria de la anterior) y a las franquicias, que permiten acrecentar el poder económico del capital extranjero internamente. El Régimen de Promoción de la Industria Automotriz de 1959 obliga a las empresas terminales extranjeras o nacionales a fabricar vehículos con porcentajes progresivamente mayores de integración nacional de autopartes y componentes; al mismo tiempo, por medio de altos aranceles de importación, garantiza la reserva de mercados, pero no provoca un efecto de empuje hacia estándares de productividad internacionales, ya que no fija límites de tiempo ni prevé niveles decrecientes de protección. El decreto n° 3.693 de 1959 otorga privilegios a la industria automotriz pero exige a cada fábrica la presentación de planes de producción hasta el año 1964, generando dudas acerca de la real capacidad técnica y financiera de ciertos proponentes y advirtiendo sobre las limitaciones en la disponibilidad de mano de obra capacitada para tareas propias de este sector (Valle, 2009)

Según Azpiazu (1986), dos terceras partes de la afluencia de capital foráneo se canalizan hacia la industria química, petroquímica y automotriz, actividades de mayor dinamismo relativo y mercados oligopolizados. Cree que el capital extranjero

*“...significó, por un lado, una transformación profunda de la estructura industrial, y por otro, el liderazgo de las empresas transnacionales en aquellas industrias que, por su propia naturaleza, impulsan y dinamizan el desarrollo manufacturero...” (Azpiazu, 1986:53)*

Pero si bien se radica en ramas dinámicas, su modo de inserción local no contagia el dinamismo al resto de la industria. Con una mayor productividad relativa que sus similares nacionales, constituye un polo muy concentrado en lo técnico, económico y geográfico con escasa absorción de mano de obra; su intervención en el proceso de transferencia de tecnología se ve reducida a la repetición, a escala local, de sus métodos y desarrollos ya experimentados en la casa matriz pero aún desconocidos en nuestro país. Tras este avance foráneo, según apuntan Cimillo (1972) y García Lupo (1972), las empresas nacionales se ven envueltas en la necesidad de reequipamiento para poder competir, situación que las lleva a endeudarse con las firmas extranjeras; las devaluaciones ocasionan su incumplimiento y este proceso deriva en la venta de sus paquetes accionarios a ellas.

En 1967, en el marco de un Estado asociado al capital local y extranjero, el ministro Krieger Vasena continúa la política favorable a la entrada de capitales externos. Basualdo (2006) evalúa que se trata de una política económica que refuerza del predominio extranjero en la producción industrial pero por medio de la adquisición de empresas locales, a diferencia de la anterior experiencia desarrollista en que el capital extranjero instaló nuevos emprendimientos productivos.

El inicio del séptimo decenio involucra un tipo de regulación restrictiva para el capital extranjero procurando estimular el desarrollo de la industria nacional: entre otras disposiciones, limita la transferencia de utilidades al exterior así como el acceso al crédito bancario interno por parte de las firmas extranjeras, y obliga a que la mayor parte del personal esté conformada por técnicos y profesionales locales (Vispo, 1999). En consecuencia, se verifica la retracción de la inversión extranjera y la repatriación de los capitales foráneos instalados en etapas anteriores (Basualdo, 2006). No obstante, reaparecen privilegios para las

automotrices por la prohibición al establecimiento de nuevas -y competidoras- empresas extranjeras en el país, un beneficio extraordinario si se tiene en cuenta el dinamismo que estaba teniendo la industria automotriz japonesa.

Desde 1976 y en el marco de apertura económica, se incrementan los contenidos importados admitidos en la producción local y se libera la importación de vehículos con una secuencia progresiva de reducción arancelaria. Como consecuencia, ingresan nuevas firmas que importan modelos de mayor avance tecnológico, ocasionando el retiro Chrysler, Citroën, y General Motors. Sevel racionaliza fuertemente la producción y cierra plantas, Fiat queda como socio minoritario, y Peugeot simplemente como licenciante. Se implementan mecanismos toyotistas, lo que se traduce en la reformulación de las relaciones de producción dentro de las plantas, despidos y activación de recursos violentos por parte del gobierno. De todos modos, los precios y calidades siguieron alejados de las mejores prácticas internacionales (Azpiazu, 1986). La ley n° 21.382 de 1976 considera los actos jurídicos celebrados entre una empresa local de capital extranjero y la empresa que la controle u otra filial, como celebrados entre partes independientes, con lo cual, se pierde capacidad jurídica de control sobre las operaciones de las empresas transnacionales en el país. Así mismo, la ley n°22.208 de 1980 dispone la igualdad de derechos entre empresas extranjeras y nacionales suprimiendo toda posibilidad de tratamiento diferencial tal como históricamente se dispensó a las empresas argentinas. En consonancia con la reorientación del patrón de acumulación de la economía argentina, la pérdida de participación de la industria manufacturera se conjuga con el incremento de la inversión extranjera directa- IED- en entidades financieras y bancarias, en detrimento del sector automotriz. El período militar fue uno de los más exitosos en la captación de IED, pero también lo fue en cuanto a repatriación de capital.

Luego de una abrupta interrupción de la afluencia de la IED entre 1982 y 1984 a causa de la incertidumbre política gestada por la guerra de Malvinas primero y el advenimiento de la democracia con un nuevo equipo económico después, la misma se estabiliza hacia fines del decenio. Los desequilibrios macroeconómicos y las drásticas modificaciones de precios favorecen a las firmas que están en condiciones de reasignar sus excedentes hacia los sectores más dinámicos. Por eso, se potencia el desarrollo de ciertas firmas transnacionales, explicando el ligero crecimiento de su participación en la elite industrial entre 1980 y 1990. Hacia fines de los 80 se profundizan los rasgos aperturistas de la regulación: el nuevo decenio presenta desgravaciones arancelarias. En el contexto del Mercosur y las relaciones con Brasil, es relevante el Protocolo 21 de 1988 que fija esquemas de intercambios con exenciones en los aranceles y cupos anuales.

Después de períodos signados por la estanflación y la hiperinflación, la industria se encontraba en un punto crítico. Hacia 1990 la edad promedio del parque automotor ronda los 13 años. El gobierno de Menem promueve la inserción del sector automotriz en el contexto internacional, y por medio del decreto 2226/90 enmarcado en la Ley n°21.932/79 se establecen desgravaciones arancelarias y un progresivo equilibrio entre exportaciones e importaciones que debía alcanzar la relación 1:1 en 1993. En marzo de 1991 se suscribe el Acta de Concertación para el Crecimiento, un acuerdo entre el gobierno, y el sector automotriz – empresas terminales, autopartistas y redes de concesionarios- para estimular la demanda interna vía reducción de precios, que llegó al 33% con relación a los valores del año anterior. Además, el gobierno eliminó los impuestos internos y el Fondo Nacional de Autopistas. A cambio, la mantención del nivel de empleo era uno de los compromisos de las terminales.

Finalmente, y de manera más orgánica, el Régimen para el Reordenamiento de la Industria Automotriz y la Importación de Automotores plasmado en el Decreto 2677/91 instituyó las normas a regir desde 1992 hasta 2000, año en que entrarían en vigencia las normas compatibles con los acuerdos GATT -General Agreement on Tariffs and Trade.

## **3.2 La escuela privada de fábrica en clave histórica**

### **3.2.1 Antecedentes de la educación técnica argentina**

El primer antecedente de educación industrial en la Argentina, tal como apunta Marcelo Sobrevila (1995), se remonta al siglo XVIII: Belgrano propicia, aunque sin éxito, la creación de una escuela de dibujo. Recién hacia fines del siglo XIX nace la Escuela Industrial de la Nación como entidad independiente, bajo la gestión del ingeniero Otto Krause, quien asume el cargo de Director General de Enseñanza Industrial. Él puntualiza la necesidad de práctica, por eso trabaja en el logro de un adecuado equipamiento y extiende la duración de la enseñanza media industrial de cuatro a seis años, aunque no descuida el aporte bibliográfico que provee desde Alemania. Poco después abren sus puertas escuelas industriales en Santa Fe, Rosario, La Plata, Chivilcoy y 25 de Mayo. (Romanelli, 1987)

En esos años Argentina experimenta un gran auge económico; prospera el modelo agro-exportador y comienza el despertar de la producción fabril que se ligaba, más bien, a actividades del sector primario: frigoríficos, ingenios azucareros y bodegas de vinos. En 1900 se conforma la Sociedad de Educación Industrial para establecer escuelas de enseñanza agrícola y talleres de enseñanza práctica en ciudades y fábricas. En 1924 aparecen las escuelas Raggio, que integraban disciplinas técnicas y artísticas. Sin embargo, el sistema de capacitación técnica se encuentra separado del sistema formal: en manos de los sindicatos o

del pequeño subsistema estatal, exhibe graves problemas organizativos. Pero en los años 40, la industrialización propuesta por el peronismo apuntaló el desarrollo de la educación para la producción. En 1943 nace la primera *escuela-fábrica*. Con una duración de tres años cumplía funciones de enseñanza y producción; contaba con una planta industrial y ofrecía ayuda escolar que consistía en libros, dinero y útiles escolares. En general, estas escuelas impartían no sólo conocimientos técnicos sino también tradicionales y políticos, aunque las orientaciones variaban notoriamente según la fábrica en la que funcionaba. No obstante, reflejaban una política de inclusión de los sectores más pobres, logrando un importante crecimiento de la modalidad técnica dentro de la enseñanza media. Y en este punto, vale la pena recordar el cuestionamiento de Perón al saber académico tradicional, al que percibe como estrategia de poder y forma de dominación:

*“Queremos técnicos de fábrica que no solamente sepan decirle a sus operarios: vea, amigo, esto se hace así, sino que tomen las herramientas y lo realicen ellos mejor que lo que hizo el operario.”*<sup>21</sup>

Quedan claro así, el impulso y valoración que el peronismo quiso dar a la educación técnica y su práctica.

Por ley 12.921 de 1944 se crea la CNAOP - Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional-, pilar de la enseñanza técnica, que recibe aportes derivados del Impuesto para el Aprendizaje (más tarde, Impuesto para la Educación Técnica<sup>22</sup>), deducible de

---

<sup>21</sup>Diario Clarín, 18 de marzo de 1953, pág. 4, en Pineau, Pablo, Dussel, Inés (1991), *De cuando la clase obrera entró al paraíso*, en *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, en *Historia de la Educación Argentina*, tomo VI, Buenos Aires, Editorial Galerna.

<sup>22</sup> La CNAOP administraba el Fondo para Aprendizaje, constituido por el producido del Impuesto para Aprendizaje de diez por mil sobre el total de los sueldos pagados al personal ocupado en los establecimientos industriales de cualquier índole, excepto los del Estado. A él se sumaban las donaciones, legados, multas y los saldos sobre los recursos efectivos y los gastos reales. Aquellas empresas que organizaban cursos de aprendizaje o

los sueldos de establecimientos industriales. Sus planes de enseñanza incluían 3 ciclos sucesivos: básico, técnico y universitario, este último en el ámbito de la UON –Universidad Obrera Nacional- que, creada en 1948, con un perfil más práctico, formaba ingenieros de fábrica. Comienza a intervenir la figura del Estado y la CNAOP sigue una vía más consensual para con el movimiento obrero e intenta organizar el sistema, necesidad que ya había sido planteada por el sindicato de maquinistas de trenes La Fraternidad. En el nivel primario se organizaron cursos de pre-aprendizaje y misiones monotécnicas (Pineau y Dussel, 1991). Es en esta etapa cuando cobran fuerza las *escuelas-fábricas* como proyecto mixto que combina estudio y producción, con la intención de satisfacer la demanda de trabajadores calificados. Los empresarios pequeños y medianos, interesados en socializar los costos de la formación de la fuerza de trabajo, participaron activamente en su formación. El gobierno aprobó la ley N°16.450 que desgravaba entre el 0,1 y 0,2% de la masa salarial a empresas que abrieran escuelas para formar los técnicos que demandaba el país.

Tras el derrocamiento del peronismo, los gremios se repliegan; vuelven a considerar como propia la tarea de capacitar a sus afiliados, rechazando toda injerencia estatal. Así lo refleja el silencio de los sectores obreros cuando en 1963 se clausuran las *escuelas-fábricas*, pilar del sistema de la CNAOP. Las mismas fueron transferidas al CONET -Consejo Nacional de Educación Técnica-. Creado en 1959, contando con el producido del Impuesto para la Educación Técnica, fue el organismo que concentró la administración de todas las escuelas técnicas y agregó especialidades. En ese mismo año la UON se transforma en la Universidad Tecnológica Nacional –UTN- por medio de la ley 14.855, y se crea el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico. En 1965 se gesta el modelo ENET - Escuela Nacional de

---

contribuyeron a su sostenimiento en las escuelas de la Comisión, se veían beneficiadas con una reducción al dos por mil de este impuesto (Disponible en [www.frbb.utn.edu.ar](http://www.frbb.utn.edu.ar))

Educación Técnica- que alcanza a las escuelas industriales, a las de la CNAOP y a las pocas restantes de artes y oficios. Esta reforma es parte del modelo desarrollista que intenta orientar la educación secundaria hacia el sector industrial. Incorporaba más horas de taller, un ciclo superior de tres años de especialización y bajo el régimen privado de fábrica, permitió la intervención de la empresa en la definición de objetivos.

El Estado se va desdibujando como prestador de servicios educativos, función que fue dejando en manos privadas. Emerge el modelo desarrollista que presenta un enfoque economicista del proceso educativo y, basado en la industrialización con entrada masiva de capital extranjero, explica la preponderancia de la educación técnica. A las especialidades mecánica, química y construcciones, se suman la automotriz y la electrónica, respondiendo a los requerimientos de las industrias nacientes.

El cambio operado en la dimensión de las empresas de algunas ramas posibilita a éstas la creación de sus escuelas privadas con el objeto de formar obreros calificados, aunque circunscribiéndose a los oficios empleados por ellas. Pero además, funcionó como propulsor, un artículo de la Ley del Impuesto para la Educación Técnica que establecía que quedaban exentas de su pago las fábricas que sostuvieran cursos sistemáticos de formación técnica reconocidos por el CONET. Merecen enunciarse las *escuelas en fábricas* surgidas a lo largo de los años 40, 50 y 60:

\*En 1946, la Escuela de Aprendices de la fábrica SIAM, en sus talleres de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires.

\*En 1951, la escuela de aprendizaje de Philips –FAPESA-en la Capital Federal.

\*En 1955, la de Kaiser (posteriormente Renault) en Córdoba.

\*En 1956, la Escuela de Aprendizaje de Siemens Argentina S.A., en la Provincia de Buenos Aires.

\*En 1962 la escuela de Mercedes Benz en Gonzalez Catán, Provincia de Buenos Aires.

\*En 1965 la escuela Henry Ford, en la zona de Pacheco, de la misma provincia.

En la década del 70 la industria pierde protagonismo. El gobierno militar del General Lanusse (1971-1973) intenta constituir a la educación técnica como una rama terminal<sup>23</sup>, y aunque esta medida no llegó a concretarse, marca el carácter de las políticas de desmantelamiento de esta modalidad, con la consiguiente merma de alumnos durante los años subsiguientes. En 1980 la dictadura elimina el impuesto para el aprendizaje que pagaban las industrias. En 1983 el presidente Alfonsín deroga la Ley de Educación Técnica que incluye la mencionada exención fiscal, y se suceden migraciones de plantas a Brasil para reducir costos.

### **3.2.2 La firma Mercedes Benz y su escuela: un recorrido en el tiempo**

#### *La empresa*

La creación de la compañía se remonta a 1881, cuando en Alemania Daimler y Benz inventaron, cada uno por su cuenta, el motor de combustión interna para automóviles. Benz patentó el primer coche del mundo. Daimler producía y vendía automóviles a través de Jelinek, su distribuidor exclusivo, que los anotaba con el nombre de su hija Mercedes. El cambio de denominación fue muy útil para Daimler porque había vendido derechos exclusivos de uso de su nombre y los planos técnicos a compañías en el exterior. Las entonces rivales "Daimler Motorenengesellschaft" y "Benz & Cie." comenzaron a cooperar entre sí para fusionarse en 1926 y crear Daimler-Benz AG. Desde entonces, su logotipo, que señala la

---

<sup>23</sup> Se considera rama terminal a la que no habilita para la continuación de estudios de nivel universitario.

tierra, el mar y el aire, alude a los elementos en los que los motores Daimler eran capaces de funcionar, porque si bien Mercedes Benz se centró en vehículos terrestres, también construyó motores para lanchas y aviones.

La compañía ha procurado dar imagen de superioridad técnica a través de la creación e introducción de las tecnologías avanzadas, como lo fueron en su momento el motor de inyección y el ABS –antilock brake system-. Entre sus producciones más destacadas, se encuentran, en 1950, la Clase S, el segmento de gran lujo de Mercedes Benz.

Gracias a la incorporación de la industria automotriz al régimen de protección y promoción industrial general de 1951 (Decreto 25.056), el 6 de septiembre de 1950 se funda Mercedes Benz Argentina como S.R.L. En 1953, ya iniciado el montaje de camiones y taxis en su primera planta San Martín, se transforma en SA. En ese mismo año –en que se sanciona la ley de Inversiones Extranjeras- se adquieren los terrenos de González Catán donde se planifican actividades de fabricación y se inicia el montaje de colectivos. En 1954 se inaugura la casa central en Capital Federal; al año siguiente comienzan las obras de construcción en fábrica (Planta 2) para manufacturas como cajas de velocidad, diferenciales, motores, edificándose gran parte de su estructura. Pero hacia fines de ese año, la empresa es intervenida por el gobierno en ocasión de la "Revolución Libertadora" y se paralizan las obras<sup>24</sup> que se retomarán recién en 1959, una vez levantada la intervención. Al final de esta década Argentina vio circular habitualmente los camiones L311 y L312 y los colectivos LO 311 y LO 312; en 1968 el Unimog, por su destreza y resistencia, encontró en el ejército

---

<sup>24</sup> Según Gaby Weber (2005), los capitales invertidos en MBA eran dinero nazi lavado, por eso se interrumpió la producción que estaba teniendo la empresa en su planta de San Martín, y se pararon las obras de la fábrica que se buscaba abrir en González Catán, despidiendo a los 770 trabajadores que la construían.

argentino uno de sus principales clientes y en 1979 el automóvil todo terreno G también fue adoptado para usos militares.

Pero según Santos, Leunda y Casco Peebles (2013) hasta el gobierno de Frondizi la labor de la empresa solo consistió en el ensamble de piezas provenientes de la casa matriz. Con el impulso de las “leyes desarrollistas” de 1958 e inicios de 1959, como la de Inversiones Extranjeras (n°14.780), de promoción industrial (n°14.781) y el decreto específico de promoción de la industria automotriz, fue que despuntó la industria automotriz Argentina. En efecto: durante la década del 60 y la siguiente, Mercedes Benz acentúa la diversificación y extensión de la producción: aparecen las pick-ups, los camiones semi-pesados, la dirección hidráulica, los frenos de dos circuitos para colectivos, entre otras novedades. Eran frecuentes los viajes a Alemania para conocer el funcionamiento de las máquinas que se iban adquiriendo: escaseaba el personal idóneo para operarlas y se va gestando la idea de una escuela propia.

En 1977 un incendio en la planta 2 ocasiona grandes pérdidas, pronto superadas. La década del ochenta se inicia con la apertura de un centro médico en Gonzalez Catán y con una nueva línea de vehículos para el transporte de pasajeros con caja automática, novedosos chasis y frenos de aire. 1987 trae los colectivos frontales, un año después de la inauguración del Centro Tecnológico del Automovilismo Juan Manuel Fangio en Balcarce.

No puede dejar de mencionarse la vinculación de la firma con el piloto Juan Manuel Fangio, quien a bordo de un Mercedes Benz W 196 “Flecha de Plata” obtiene su segundo y tercer campeonato mundial de fórmula uno en 1954 y 1955 respectivamente. Más allá de las competencias deportivas, los lazos con el piloto salen a la luz en su designación como

presidente honorario de Mercedes Benz Argentina en 1974, -circunstancia que más tarde lo hizo blanco de críticas por el secuestro y desaparición de 14 miembros de la Comisión Interna Sindical de la empresa durante su ejercicio como tal-. Por otra parte, el museo de Mercedes Benz de Stuttgart (Alemania) brindó apoyo para la construcción del Museo del Automovilismo Juan Manuel Fangio de Balcarce y la inauguración de la fundación del mismo nombre, hasta la fecha administradora de los fondos de la escuela.

### *La producción de Mercedes Benz y el conflicto capital-trabajo*

A lo largo de la década del sesenta su producción de vehículos exhibe un aumento sostenido. Para Sourrouille (1980) cuando se inicia la producción de automotores a fines de los 50 existía una importante demanda insatisfecha constituida por compradores con altos ingresos debido a la restricción de importaciones. Así puede explicarse el dinamismo de esta industria automotriz en aquellos años. La excepción fue la caída sufrida en 1963 que, asociada a la crisis económica que afectó a la Argentina, ronda el 30% de unidades. Pero la variación positiva de la producción entre 1968 y 1971 alcanza el 100%. En 1972 llega a su pico con 8.533 unidades producidas, aunque desciende un 10% al año siguiente. Los datos que se registran para el conjunto de la industria muestran la misma tendencia.

Vale la pena aclarar que este dinamismo podría considerarse válido solo si se lo coteja con otras industrias dentro del país. Frente a una comparación con las terminales automotrices a nivel internacional dicha expresión se halla seriamente cuestionada, en tanto no se operaba con la tecnología imperante en la frontera internacional, sino que se desembocaba en un alto grado de obsolescencia. La expansión de la producción de automóviles a países como Argentina

*“...reprodujo el desarrollo desigual en lugar de producir una inmediata homogeneización de las condiciones de producción”.* (Ianni, Vanina, 2008: 92)

La intensa actividad que se dio en la producción de la planta situada en González Catán tuvo su correlato en la cantidad de horas-obrero trabajadas. Debido a la resistencia por parte de los trabajadores a realizar horas extras es que la firma tuvo que contratar más personal llegando a tener aproximadamente 4.000 obreros en 1975.

La expansión fabril alejaba el miedo al desempleo, y, junto con el predominio del trabajo manual que exigía un alto grado de calificación por parte de los obreros, se fortalecía la posición de los trabajadores. Se desarrolló una oposición sindical que desafió tanto a las cúpulas sindicales como a la patronal (Santos, Leunda y Casco Peebles, 2013). En efecto, los años setenta están marcados por un alto grado de conflictividad en la fábrica, a partir de la disconformidad de los trabajadores con el SMATA (Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor de la República Argentina). El desarrollo de esta lucha incluye la acción de Montoneros, el intento del gobierno de aniquilar la subversión de los centros industriales y los convenios con la empresa para esta tarea, que encierra secuestros y torturas. Quedan a la luz las relaciones entre los directivos de la empresa en ese momento y la cúpula militar, cabeza de su principal cliente<sup>25</sup>.

### *Trayectoria en perspectiva*

La visualización de trayectoria de la empresa durante buena parte del período que nos ocupa, permitirá una mejor aproximación al objeto de estudio. La observación de las ventas

---

<sup>25</sup> Para Victoria Basualdo (2006:16), la colaboración de la empresa no sólo incluye la provisión de vehículos sino también *“el otorgamiento de libre acceso a las plantas y la remoción de cualquier obstáculo al accionar de las fuerzas armadas, además de la aceptación de la contratación de personal encubierto, con el objetivo de vigilar a los trabajadores y recibir informes de inteligencia sobre sus acciones.”*

del período 1978-1989 confirma que son sostenidamente crecientes para el grupo Daimler-Benz, pero el desempeño de la filial, tal como se lee en los reportes, obedece más bien a los vaivenes del contexto local, y la cantidad de ocupados acompaña estos movimientos:

*Cuadro I: Ventas y empleos 1978-1989 (en millones de marcos alemanes)*

<b>Año</b>	<b>1978</b>	<b>1979</b>	<b>1980</b>	<b>1981</b>	<b>1982</b>	<b>1983</b>	<b>1984</b>	<b>1985</b>	<b>1986</b>	<b>1987</b>	<b>1988</b>	<b>1989</b>	<b>1990</b>
<b>Ventas Del Grupo</b>	24.236	27.367	31.054	36.661	38.905	40.005	43.505	52.409	65.498	67.475	73.495	81.298	85.500
<b>Ventas en Argentina</b>	437	691	986	599	396	403	546	478	330	167	265	114	194
<b>Empleados en Argentina</b>	3.891	3.887	4.055	2.711	1.929	1.876	2.076	1.948	2.532	2.372	2.021	1.993	1.986

*Fuente: elaboración propia en base a los reportes anuales del grupo Daimler Benz.<sup>26</sup>, 2015.*

Destinatario de un marco regulatorio favorable, el sector automotriz argentino ocupó un lugar significativo durante los años 50 y 60, aunque condicionado por la estrechez del mercado interno y la escasa competitividad. Los primeros años de la década siguiente le imponen restricciones normativas pero el año 1976 trae la liberación de los instrumentos de regulación del capital extranjero y 1980, la igualdad de derechos entre empresas nacionales y extranjeras. No obstante, Mercedes Benz, que venía incrementando su producción junto con la cantidad de empleados de la mano del ejército argentino como su principal cliente, desde este último año ve afectadas sus ventas locales por la retracción de la demanda interna en un marco de profunda crisis inflacionaria, que continúa hasta fines de la década y que lleva a otras automotrices a retirarse del mercado nacional, como lo hicieron General Motors y Citroën. Sus innegables y evidentes vínculos con la dictadura podrían explicar la supervivencia de Mercedes Benz y Ford en este contexto crítico.

<sup>26</sup> No fueron encontradas publicaciones de reportes anuales de la empresa que contengan datos de la filial argentina anteriores a 1978.

### *La escuela*

El 16 de abril de 1962 el ingeniero Félix Sendra inaugura oficialmente la escuela técnica de Mercedes Benz contando tan sólo con 25 alumnos en total que asistían a los cursos de formación profesional de tres años de duración y orientados hacia las especialidades de mecánica y electricidad. En 1965 se incorpora a la enseñanza oficial para lograr el reconocimiento de los títulos por parte del CONET y para posibilitar así la continuación de los estudios. Se instrumenta, entonces, un Ciclo Básico Común de tres años para la carrera de Técnico Mecánico (Plan 1574/65) que contaba con un promedio de 10 estudiantes por curso. Como resultado de la demanda del alumnado y del impulso que la empresa quiere dar a las actividades de capacitación, en 1978 se establece el Ciclo Superior también de tres años de duración que se suma a los tres de ciclo básico ya existentes, conformando un ciclo completo de seis años. Paralelamente, se organizan cursos de formación profesional de tornería y ajuste para los empleados.

El examen de ingreso al primer año incluye tres áreas: matemática, lengua y destreza manual en taller; los aspirantes rondan los 200 por año, pero ingresan los 35 mejor calificados. Se totalizan, entonces, alrededor de 200 estudiantes desde primero a sexto año, a razón de 35 por curso, aproximadamente.

A semejanza del modelo de formación de aprendices de Alemania, en 1980 se implementa el sistema Dual, con la aprobación del CONET. Los jóvenes alternan la concurrencia a la escuela y a la fábrica; ingresan con el ciclo básico de tres años aprobado o con segundo año, si ya cuentan con 17 años de edad. Luego de dos años se convierten en técnicos auxiliares; si continúan un ciclo superior de dos años más en una escuela técnica, se

reciben de técnicos en la especialidad elegida y están habilitados para iniciar estudios universitarios. Mientras cursan el Dual, la empresa les otorga becas; el CONET, por su parte, se hace cargo de un seguro contra accidentes. La asistencia técnica proviene de un convenio entre Argentina y Alemania suscripto el 18/6/76 y de otros acuerdos adicionales, siendo sus ejecutores el CONET y la GTZ (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit - Sociedad Alemana para la Cooperación Técnica)

### **3.3 El papel del Estado:**

La Escuela Francesa de la Regulación reviste de una importancia radical al modo de regulación, como mecanismo capaz de encuadrar las decisiones descentralizadas de los agentes hacia un equilibrio que sostenga el régimen de acumulación vigente. El análisis del Estado, actor central de la regulación, contribuye a entender la decisión de crear la EPF y su particular trayectoria.

#### **3.3.1 Factores que promovieron la emergencia de la EPF**

Ya el peronismo promulga la primera ley sobre inversiones extranjeras n°14.222 de 1953 buscando promover su radicación en industria y minería y haciéndoles posible la percepción de las utilidades totales más elevadas desde principios de siglo hasta 1975. La dictadura de Onganía fortalece a las empresas oligopólicas industriales por medio de mecanismos redistributivos, cediéndoles poder (Basualdo, 2006). Valle (2009) destaca que la política estatal de atracción de inversiones extranjeras se basa en la vigencia de reglas de juego que les aseguren la obtención de rentas oligopólicas. Efectivamente, con el objetivo de lograr una *nación independiente*, el desarrollismo *incrementa el poder de las empresas extranjeras*. Cimillo, Lifschitz y Gastizoro (1973:75) resumen así las intenciones de la ley:

*“Sus sostenedores fincan la posibilidad de una industrialización más veloz, así como la corrección del desequilibrio del Balance de Pagos en el ingreso masivo de capital extranjero.”*

Nuevamente, las políticas públicas implementadas en el período 1974-1989 actúan como factores que alimentan la rentabilidad de un núcleo privilegiado de empresas. Pero la inestabilidad de la política industrial, la inexistencia de objetivos a largo plazo y la diversidad de regímenes hacen que las leyes de promoción industrial se conviertan en un fin en sí mismas, y no en una herramienta inscrita en una determinada política sectorial. Han devenido un “mecanismo de transferencia”:

*“Más que alentar el desarrollo y maduración de ciertas industrias nacientes, la promoción ha tendido a convertirse en una fuente de subsidios para quienes decidieron usufructuar esas transferencias” (Azpiazu, 1989: 97)*

Entonces, el *modo de regulación* actúa procurando sostener un régimen de acumulación que contiene regularidades tendientes a asegurar beneficios a la fracción de capital foráneo más que a la nación; la estimulada entrada real de capital se compensa con la salida de dividendos, la remisión de utilidades, el pago de derechos por marcas, patentes y erogaciones por asesoramiento técnico sin difusión de tecnologías.

Esta impronta regulatoria y el impulso desarrollista se conjugan con el paulatino abandono de la función de prestador de servicios educativos por parte del Estado, que la va dejando en manos privadas, especialmente en la Iglesia (Pineau, 1991). La teoría del capital humano irrumpe en el campo educativo al tiempo que el modelo desarrollista muestra una postura economicista, subsidiarista, de descentralización y racionalización de los servicios.

En este marco, el 16 de abril de 1962 el ingeniero Félix Sendra inaugura oficialmente la escuela técnica de Mercedes Benz que tres años más tarde se incorpora a la enseñanza oficial. El propósito de invertir en capital humano para satisfacer los requerimientos de la empresa se lee en las palabras Norberto<sup>27</sup>, ex -docente y actual director de la escuela de Mercedes Benz:

*“La escuela se creó exactamente el 16 de abril de 1962, y estaban en la misma planta la industria y la escuela. Pero la planta vino en 1951 para montaje de camiones y autos. Después quisieron fabricar desde cero: ahí hicieron la Planta 2 porque les convenía más fabricar que el montaje; ahí se hacían cajas de velocidad, diferenciales, motores...Viajaron a Alemania para prepararse para operar máquinas porque necesitaban gente para operar las máquinas, entonces ahí se hizo más fuerte la idea de la escuela.”*

La Escuela Técnica Henry Ford se establece en 1965 en Pacheco. Su única especialidad es mecánica, que luego derivaría en electromecánica y proveería de personal a la empresa y de docentes a la propia escuela. Palabras de Juan<sup>28</sup>, ex-directivo de la escuela de Ford, también traslucen este interés por la formación y acumulación de capital humano:

*“La escuela se creó en el año 1964, y se hizo de cero, no era un piso más de la fábrica, se hizo con características de escuela moderna para preparar la gente que se necesitaba.” (Juan)*

Bajo la lógica keynesiana la inversión en educación es un instrumento del Estado, quien juega un rol central. Pero paulatinamente, buena parte de esta inversión queda en manos de empresas privadas. Las EPF se ven estimuladas y favorecidas por las desgravaciones impositivas que

---

<sup>27</sup> Norberto Rolle, técnico mecánico, instructor de taller, jefe de taller, profesor de taller desde 1978; en 2005 asume como director de la Escuela Técnica Fundación Fangio hasta la actualidad.

<sup>28</sup> Juan Barbacci, ingeniero, director de la Escuela Técnica Henry Ford en el lapso 1987-1993, actualmente docente en la UTN.

administraba el CONET para las fábricas a las que pertenecían (ver Anexo). El ex -director de la escuela de Mercedes Benz recuerda:

*“Al principio había solo tres escuelas técnicas: la Otto Krause, la Magnasco...y otra...Pero en 1960 vino una avalancha de EPF por la facilidad del crédito fiscal. Fueron 22: Flandria, Río Santiago, Bunge y Borg, Celulosa Argentina, Don Zeno, Dálmine, ENTEL, ETENA, Ford, Mercedes Benz, Indiel, La Cantábrica, Olivetti, Philips, Rigolleau, Renault, Shell, SEGBA, SIAM, Siemens, SOMISA, Vialidad Nacional. Muchas fábricas se querían acoplar, pero se preferían las automotrices porque tenían más salida. Una empresa patrocinaba una escuela, se llenaba la planilla 13 donde figuraban los sueldos pagados, se presentaba al CONET que daba una cédula y con ese valor la fábrica pagaba impuestos o sueldos.” (José <sup>29</sup>)*

Entonces, los testimonios permiten asociar la emergencia de las EPF a cuatro factores: el empuje industrial del desarrollismo, los estímulos a la IED, el paulatino corrimiento estatal en lo concerniente a la educación y los incentivos fiscales.

### **3.3.2 Recursos económicos: el Estado incentiva y la fábrica responde.**

A diferencia de la EPF de Ford, que la empresa construyó en cinco meses, la EPF de Mercedes Benz no se caracteriza por la celeridad de su creación, pero sí por ser parte de un proyecto de gran magnitud, que abarcaba no sólo la escuela sino también un barrio y un club. Pero su funcionamiento no es sostenido con fondos de la firma. Los recursos provienen del impuesto para la educación técnica primero, y del crédito fiscal después. Las máquinas y herramientas así adquiridas resultan propiedad del CONET, permaneciendo en la escuela en comodato:

---

<sup>29</sup> José Fópoli, técnico mecánico, electricista, especialista en motores a explosión, 92 años, se desempeñó como instructor de taller en Ford entre 1964 y 1973 y como director de la escuela de Mercedes Benz entre 1973 y 1982. Realizó capacitación docente.

*“Las máquinas eran desarmables, era la única opción, porque estaban en terreno privado pero pertenecían al CONET.” (José)*

Así, pueden ser retiradas cuando el comodante lo requiera, quedando en manos del Estado. Por supuesto, no ocurre lo mismo con las maquinarias que provienen de la fábrica, pero éstas llegan ocasionalmente, por eso la escuela recurre crédito fiscal para completar su equipamiento. Según un ex-directivo de un centro de capacitación<sup>30</sup>, la tramitación de este recurso no es fácil:

*“Sólo se accedía al crédito fiscal cuando los cursos eran aprobados, y eso llevaba tiempo, aún cuando la escuela estuviera reconocida. Había que presentar anualmente el presupuesto y esto no se podía hacer hasta empezar los cursos, ya que los gastos del personal variaban año tras año. Había que esperar que un inspector visitara la escuela, elevara el informe...con la inflación, cuando se lograba el certificado de crédito fiscal, pasaba tanto tiempo que lo que se recuperaba era ínfimo!”*

Para el caso de la escuela de Mercedes Benz, la situación es otra:

*“El certificado se presentaba al CONET a cambio de una cédula que tenía un determinado valor. Con ese valor contábamos, y la fábrica pagaba impuestos y le sobraba, ¡tenía excedentes...!” (José)*

Como el crédito fiscal es originado en el pago de sueldos, la cantidad de empleados resulta un factor clave, conforme lo dispone la ley 22.317/80 (ver anexo II). El número de empleados de la filial argentina, que hasta 1980 ronda los 4.000, decrece paulatinamente y en 1989 es un 50% menor. De todos modos, y aún en un escenario de inflación, puede afirmarse que el crédito fiscal sobrepasa con creces lo necesario para afrontar las erogaciones de esta

---

<sup>30</sup> Tomado de un informe interno elaborado por el representante legal Atilio Barragán; transcribe palabras de Angel Liguori, ex director del Centro de Capacitación Sedalana y fundador de la ya inexistente EPF Don Zeno.

EPF, que sólo contaba con un máximo de 200 alumnos. Dichos montos han permitido que la escuela haya sido siempre gratuita; la fábrica, por su parte, se ha hecho cargo del desayuno y el almuerzo de los alumnos, sus overalls, los materiales, el transporte, el gas y la electricidad.

La EPF exhibe una dinámica autónoma respecto de la filial que la gesta sumergiéndose en el sistema local y sus implicancias. Pero es innegable que está en condiciones de aprovechar los efectos positivos que se desprenden de la actividad fabril – como el abultado crédito fiscal-, de acuerdo a los incentivos que ofrece la regulación argentina.

### **3.3.3 Dictadura, nuevo patrón de acumulación e inercia desarrollista**

Amparada en el marco regulatorio antes mencionado, por presión de la demanda de los alumnos y por la capacitación que la empresa quiere promover, en 1978 la escuela de Mercedes Benz establece el ciclo superior de tres años de duración. Al mismo tiempo, se ofrecen cursos de ajuste y tornería para los empleados. Se percibe aquí la continuidad del modelo educativo desarrollista que sigue la EPF estudiada, cuyo empuje traspasa y supera la retracción industrial iniciada en 1976:

*“La escuela crece mucho a partir de 1978 en que se crea el primer cuarto año para que en 1980 egresen sus primeros flamantes Técnicos Mecánicos Nacionales, es decir, fue una etapa de crecimiento.” (Norberto)*

*“El pico de las EPF fueron los años setenta y pico...sí, el auge fue entre el 73 y el 78,79, luego no se abrieron más, y viene Alfonsín, quien derogó el impuesto para la enseñanza técnica que afectó mucho, ahí sí, desaparecieron muchas EPF.”(Juan)*

*“El apogeo fue desde los 60 hasta los 80; lo que pasó en la industria en esos últimos años no tuvo correlato en educación hasta ahí.” (Hernán<sup>31</sup>)*

La ruptura del sentido común en cuanto al agotamiento de la ISI esclarece el desfase entre el inicio del retroceso de la actividad industrial y la más tardía pérdida de impulso de la escuela técnica. En 1976, el replanteamiento del rumbo económico no se impone a raíz de un proceso de industrialización extenuado; en estos años se concretó el mayor crecimiento ininterrumpido de la producción industrial y de la economía argentina con un marcado predominio del capital extranjero. Pero el quiebre de la industrialización era la forma de anular las condiciones estructurales que daban lugar a las alianzas sociales; la puesta en marcha de la “revancha clasista” liquidó las conquistas de los trabajadores e instaló la doctrina represiva (Basualdo, E., 2013:89). Entonces, más allá de que la política educativa, desde la lógica de un terrorismo de Estado, exhibe un carácter autoritario y verticalista para un mayor disciplinamiento social, es lógico que la educación técnica se dejara llevar por la inercia positiva gestada en los años anteriores y que las escuelas en manos de empresas extranjeras se desarrollaran con proa a una perspectiva más amplia, que incluía intereses propios, extra-regionales, acorde con sus fines industriales. En algunos casos específicos, como el de Mercedes Benz, la complicidad con la dictadura habría jugado también en el mismo sentido: al hacerse acreedora de prerrogativas proclives a una mayor productividad y rentabilidad – además de contar con el ejército como cliente- la firma procura mantener y proyectar, a través de la escuela, la formación de personal acorde con las pautas del dinamismo desarrollista antes vigente.

---

<sup>31</sup> Hernán Galdeano, técnico mecánico, ingeniero, egresado de la Escuela de Ford en 1973 y docente desde 1986 hasta 1992; actualmente jefe de posventas de esa firma.

Trascendiendo el plano técnico, en el área actitudinal aparece la disciplina como el primer valor a transmitir desde los inicios de la escuela hasta hoy. Así lo expresan la página web de la escuela (<http://www.esctecnicafangio.edu.ar/>) y el comentario de José, quien refiere a una entrevista de admisión con el Director de Relaciones Industriales:

*“Para entrar a Mercedes Benz, me hicieron una entrevista y un test psicológico. Para la entrevista, ¡¡me hicieron esperar cinco horas!! ¡¡Cinco!! Cuando finalmente me atendieron me dijeron que ya tenía aprobado el 50%.”*

*“...cuando vino de visita Henry Ford II, le entregamos una plaqueta de oro...pero nada... miraba todo despectivamente, quería cerrarla. Pero Douglas Kitermann, que era el presidente de la empresa, sí la quería, para formar trabajadores sin mañas...para evitar todo lo que pasaba con los delegados...Formados en la misma fábrica se podían dirigir mejor. Lo mismo en Mercedes Benz.”(José)*

Como complemento de estos testimonios, es provechoso tener en cuenta la notoria preferencia de las EPF por el sistema Dual, que para algunos de los autores mencionados en el marco teórico, no enfatiza tanto lo cognitivo o la adquisición de pericias operativas sino más bien aspectos que hacen a la flexibilidad y adaptabilidad de la fuerza de trabajo (De Luca y Prieto, 2014).

Todo apunta a un perfil de trabajador disciplinado, compatible con la dinámica de una empresa cuyo vínculo con la dictadura militar se afianza a partir de una confusión de intereses: la asimilación de la lucha obrera a un proceso de guerrilla industrial a nivel regional se mezcla con la preocupación por el entorpecimiento de la producción a nivel de empresa (Basualdo, V., 2013: 241). En efecto, un documento emitido por la embajada de EEUU el 2 de diciembre de 1975 alerta sobre la guerra que la guerrilla industrial lleva a cabo en las plantas

de producción y en los sindicatos. Por su parte la industria automotriz, que detenta un lugar preponderante en la economía nacional, es beneficiada con la ley de inversiones extranjeras n° 21.382 (ver Anexo I). Aparecen, entonces, movimientos que permiten inferir acciones de apoyo recíproco entre actores –Estado y empresas<sup>32</sup> - para el logro de sus fines. Más aún cuando, en consonancia con la reorientación del patrón de acumulación de la economía argentina, la pérdida de participación de la industria manufacturera se conjuga con el incremento de la inversión extranjera directa- IED- en entidades financieras y bancarias. La industria automotriz, que había sido la principal receptora de IED, vio reducidos los montos radicados en el país, explicándose el retiro y la consiguiente repatriación de capital de General Motors y Citroën, la fusión de FIAT y Peugeot (Sevel), y la adquisición de activos de Chrysler por la Volkswagen.

No fue este el destino para Ford y Mercedes Benz, que lograron preservarse. En realidad, el *capital extranjero industrial* pierde poder a partir del progresivo proceso de desindustrialización y se experimenta una inédita repatriación de capital industrial. Pero ciertos integrantes del bloque extranjero confluyeron con la oligarquía diversificada y los militares, incorporándose al nuevo bloque de poder, tal es así, que colaboraron activamente en la represión dentro de sus plantas industriales (Basualdo, 2006). La expresión del ex director de la escuela de Mercedes Benz por aquellos años corrobora y alimenta esta concepción:

*“Esos terrenos donde se asentó la empresa eran de Jorge Antonio, que fue presidente de Mercedes Benz en 1951 y también de otras industrias germanas. El tenía buenas relaciones con los jefes del proceso de reorganización nacional...”*  
(José)

---

<sup>32</sup> Con respecto a la complicidad de otros actores, ver Basualdo, Victoria (2013), *Aportes para el análisis del papel de la cúpula sindical en la represión a los trabajadores en la década de 1970*, en Verbitsky, Bohoslavsky, *Cuentas Pendientes, los cómplices económicos de la dictadura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Otros comentarios de los entrevistados ponderando la actitud de la empresa, marcan diferencias con otras automotrices que debieron retirarse:

*“...y nos hemos quedado, a pesar de todas las crisis y todos los problemas que tuvo la Argentina a lo largo de los años, igualmente Ford se quedó... ¡a nosotros nos han secuestrado gerentes! Ford podría haber levantado todo e irse, pero se quedó.”* (Hernán)

Otros testimonios que reflejan la preocupación del docente por la seguridad de los estudiantes, deja ver sin ninguna duda la posición de la firma:

*“Recuerdo una mañana, llegamos y la fábrica estaba tomada por gente armada, pusimos un micro que tapara todo para que los chicos entraran a la escuela igual, sin ver nada. Para 1976 los militares ya habían detenido a los delegados de fábrica...había que proteger a los alumnos!”* (José)

*“Había un ingeniero militar en la fábrica, Miguel Angel Chaselon, que había sido General de Brigada. Se reunieron con él, y después aconsejó que siguieran las clases, no iban a tocar a los alumnos.”* (José)

Por último, una expresión que muestra la preocupación por salvaguardar la imagen de la empresa:

*“... [los directivos de la empresa] ¡no se metieron en esas cosas!, prohibieron al ejército entrar en la planta (Miguel<sup>33</sup>)*

Los testimonios hacen pensar en el acierto de aquellos que denuncian la complicidad y ligazón de intereses entre la firma y la dictadura de aquellos años, explicando buena parte del modo en que la EPF transita esa etapa: además de sostener pautas propias del impulso desarrollista, se preocupa por la formación de trabajadores disciplinados.

---

<sup>33</sup> Miguel Cusani, técnico electrónico, ingeniero, docente de la escuela, egresado de la primera promoción 1965.

### **3.4. Interacción escuela-empresa- entorno**

En líneas generales, y en un contexto de incertidumbre a raíz de las inestabilidades políticas y económicas, la interacción de las multinacionales en esta etapa se convierte más bien en resguardo y reducción de su exposición, adoptando mecanismos como el otorgamiento de licencias de carácter limitado al mercado en cuestión, reservándose la auditoría de calidad para asegurar el prestigio de la marca. Otras estrategias destinadas a acotar el margen de incertidumbre son la concreción de joint-ventures para compartir los riesgos del mercado local, o la aceptación de la participación de grupos económicos locales para obtener con ellos capacidad de “lobbying” (Azpiazu y Nochteff, 1994).

Esta particular forma de relacionarse con el entorno permitió que las grandes firmas de origen extranjero, como Mercedes Benz, lograran un alto grado de autonomía con respecto a las tendencias que afectan al resto del sector. Acentúan su incidencia en los mercados externos, atienden el consumo de fracciones de altos ingresos, y su crecimiento supera el promedio sectorial (Azpiazu , Basualdo , Schorr, 2000).

Desde la teoría del crecimiento endógeno como otro eje de análisis, se entiende que los procesos interactivos de aprendizaje e innovación son resultado de dos factores: una adecuada densidad institucional, y el efecto de las acciones asociativas que dan origen a los clusters como regiones de aprendizaje (Fernández, Amin y Vigil, 2008). Se alimenta así el crecimiento de escala dinámico de la producción y del aprendizaje dentro de la firma (Malerba,1993), (Atkinson y Stiglitz, 1969).

Llegadas a la Argentina en la mitad del siglo XX, Mercedes Benz y Ford eligen dónde situarse:

*“Mercedes Benz pensó un plan integral: fábrica-barrio-escuela, todo. Y se ubicó acá porque estos eran terrenos de Jorge Antonio, que trajo a Mercedes Benz. Por acá sólo había una fábrica de tractores.” (Norberto)*

*“Ford se ubicó acá, en Pacheco, por el acceso fácil desde el puerto, éramos los primeros en la zona.” (Hernán)*

Estas ubicaciones pioneras y dispares, no dan lugar a pensar en proyectos relacionados con la composición de distritos industriales, clusters o regiones de aprendizaje en estos años. Con el correr del tiempo las firmas autopartistas se irán acercando para reducir los costos de transporte; la empresa será una pieza clave dentro de la dinámica del cluster.

En la esfera interna, la escuela provee personal y la fábrica, al menos en los primeros años, docentes y directivos. Pero no es difícil descubrir otras relaciones formales e informales entre la empresa y la escuela. Comenzando por las primeras, debe dejarse claro que, si bien se descentralizan responsabilidades, el contralor está en manos de la cúpula de la firma, donde ejercen sus funciones un director de directorio y un director de fábrica enviados desde Alemania. Así lo confirma el comentario que sigue:

*“Como estaban dentro del ámbito de la fábrica, tanto profesores como directores entraban en el régimen de vigilancia patronal, los supervisaba el jefe de personal de Mercedes Benz.” (José)*

A su vez, la escuela debe reportar la Departamento de Capacitación y Desarrollo:

*“...se mandaban informes sobre lo que se hacía en la escuela, y se podían sugerir cosas, a veces se aprobaban, a veces no. Por ejemplo, una vez pedí micros para que los padres vinieran al día de la familia, me dijeron que no” (José)*

Podría decirse que en este departamento se encuentra el vértice y origen de la conexión empresa-escuela, porque fue el jefe de capacitación de la fábrica, Juan Curar, quien nombra a Raúl Cotza como coordinador encargado de gestar el proyecto de la escuela, convertido en realidad en 1962.

Es interesante agregar que, como una forma de plasmar el sello de la firma en la labor educativa, las autoridades de la empresa decidieron incluir el idioma alemán en el plan de estudios:

*“...a la gente de la casa matriz le gusta que hablen alemán, por eso está esa materia” (José)*

El representante legal de Mercedes Benz da cuenta de articulaciones escuela-empresa de tipo formal, muy estrechas cuando funciona el sistema Dual:

*“El informe sobre asistencia y rendimiento del alumno para el Dual, lo hacía el jefe de personal. También había un coordinador escuela-empresa que además de conseguir las vacantes en la empresa, recibía las quejas de la gente de la empresa con respecto a los alumnos.” (Atilio<sup>34</sup>)*

Los entrevistados ven con buenos ojos las relaciones informales que genera el contacto de los estudiantes con la fábrica:

*“Acá las relaciones escuela- empresa eran y son muy cercanas, inclusive antes la escuela era una sección de la fábrica. Los chicos van a la fábrica que está a diez cuadras, comen en la fábrica, y es la misma comida para alumnos, docentes, operarios y jefes. Además, se hacen muchas prácticas ahí” (Atilio)*

---

<sup>34</sup> Atilio Barragán, representante legal de la institución desde 2005 y miembro de la Fundación Fangio.

*“La automatización fuerte de la empresa fue a fines de los 80. Esto no se veía directamente en la escuela pero a los chicos les llegaba por los alumnos que hacían pasantías y por los docentes que también iban o estaban ahí” (Juan)*

Estos testimonios dejan ver que la EPF valora la interacción informal, cara a cara, que genera un campo propicio para el proceso de “learning by interacting” pregonado por Lundvall en 1992 (Fernández Amin y Vigil, 2008).

Puede afirmarse que las relaciones con el entorno no se despliegan de manera acorde con sus posibilidades; apuntan al resguardo y a acciones que denotan proyectos autosuficientes.

Las relaciones empresa-escuela informales son apreciadas y estimuladas por esta última, y las formales están claramente demarcadas.

### **3.5 La EPF como configuradora de la fuerza de trabajo.**

Es común añadir a los criterios de comparación de competitividad económica de un país –productividad del trabajo, disponibilidad al trabajo y derecho laboral y tarifario, componentes de la relación salarial- el nivel de formación de la mano de obra, que depende de manera decisiva del sistema de formación profesional imperante (Greinert, 1998:148). Podría pensarse que este último no se encuadra en los lineamientos formativos que Mercedes Benz exige para su personal y por eso, en sus inicios, la EPF fue concebida como semillero de trabajadores capaces de satisfacer sus necesidades de mano de obra. Resulta relevante, entonces, analizar su rol desde este ángulo e indagar cómo y en qué medida logra su cometido.

### 3.5.1 Formación de la propia fuerza de trabajo

Una escuela funcional a las necesidades de provisión de personal de la firma, es la idea que los entrevistados transmiten para esta etapa:

*"Al principio viajaban a Alemania para saber cómo funcionaban las máquinas que se compraban, escaseaba el personal idóneo para operarlas, por eso se crea la escuela. Se seleccionaban los alumnos que iban a trabajar en fábrica; la finalidad era que trabajaran ahí."* (José)

*"La escuela se abre como fuente de talentos que trabajarían acá"* (Atilio)

Sin dudas, los propósitos de inversión en capital humano fueron los móviles de gestación de la EPF.

Las palabras de Atilio, actual representante legal de la escuela de Mercedes Benz, concuerdan y revelan un enfoque economicista del proceso educativo propio del desarrollismo:

*"La demanda de egresados estuvo y estará siempre insatisfecha a partir de la evolución normal del recurso laboral de la fábrica; esta demanda tracciona a los aspirantes a ingresar, quienes deben atravesar un exigente filtro para lograr su lugar en el cupo. La prueba de admisión nunca fue fácil y la presión de selección favorece la calidad del producto final"*.

Los atributos de este "producto final" determinan el nivel de retorno de la inversión en capital humano, que se concreta para la empresa siempre y cuando el egresado se incorpore a ella.

### 3.5.2 Inserción laboral: vacantes en la fábrica.

En línea con lo expresado en el apartado anterior, es extendida la concepción de que las EPF fueron concebidas para satisfacer la demanda de mano de obra de la empresa:

“...[la empresa] *encuentra el “producto” satisfactorio porque la escuela los moldea a su necesidad*” (interlocutor del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo del Sistema Dual –CENID-, Frigerio, 1987:23)

Los ex-alumnos entrevistados (promociones de los años 60/70/80) coinciden en pensar que la escuela promovía en ellos el interés por trabajar en Mercedes Benz a través de la reiterada mención de esa posibilidad o en ocasión de charlas o visitas a la planta. Sin embargo, la incorporación de egresados de la escuela al plantel de la firma era limitada. Se evidencia, también, que se direccionaba a un segmento específico de los puestos: los cuadros medios.

*“La finalidad era que trabajaran ahí [en la fábrica], pero salían 25 por año, y eso es mucho. Por eso, entre los interesados, se seleccionaban los alumnos que iban a trabajar en fábrica. Entrarían 3 ó 4 por año, pero como para un sector, por ejemplo, taller, armado, chasis, compras, oficial calificado...gerentes no, para eso se buscaban de afuera, que fueran licenciados. Operarios tampoco, a esos también los buscaban afuera.”* (José)

Graciela Frigerio (1987: 22) en su estudio sobre el sistema Dual en Argentina reproduce testimonios que, referidos al conjunto de EPF en los años 80, coinciden con esta restricción poniendo en cuestión las oportunidades de inserción laboral:

*“...pero después la empresa no los absorbe, qué van a absorber si están echando..!”* (Director de una ENET)

*“...las empresas van a entrar al Dual el día que a ellas les convenga, el día que tengan necesidad de mano de obra y el día que la formación de los chicos*

*y el nivel sea adecuado para ese momento histórico de la empresa” (Director de una ENET)*

Desde otra perspectiva, es lógico preguntarse si tan reducida absorción de egresados justifica la existencia de la escuela:

*“¡Sí! No sólo era para proveerse de mano de obra, también le daba prestigio a la empresa porque los egresados estaban muy bien formados, Mercedes Benz siempre cuidó el prestigio.” (José)*

Es preciso reflexionar, además, acerca de la incorporación de personal comprometido con la firma, de buen comportamiento, eficaz modo de prevenir y difuminar conflictividades:

*“Ingresé en la fábrica en 1962, era sólo para hijos de empleados. Y yo fui ascendiendo dentro de la fábrica.” (Miguel).*

*“Yo ingresé en 1974. Mi papá trabajaba acá; el director de la escuela era Lázaro Romero que dijo que entraban los hijos de los trabajadores. Y mi sueño era entrar acá” (Marcelo<sup>35</sup>)*

*“Sobre todo se buscaban los hijos de los trabajadores; en septiembre más o menos, yo ya elegía los que podían entrar teniendo en cuenta la opinión del supervisor de taller y su conducta, por ejemplo, si tenía amonestaciones, no.” (José)*

Si bien se advierte discrepancia entre estos testimonios con respecto al vínculo familiar como condición excluyente o preferencial para el ingreso, puede confirmarse una actitud que privilegia a los hijos de los empleados en este sentido. Es acertado, entonces, pensar sus servicios educativos gratuitos –que incluyen materiales, ropa, útiles, transporte– como una

---

<sup>35</sup> Marcelo Campos, técnico mecánico, analista de sistemas, profesor de materias extracurriculares en la escuela: Diseño gráfico digital e Informática.

suerte de salario indirecto, fortalecedor de la relación salarial y a la vez generador de la implicación del personal referenciada por Luci (2009), que puede encontrarse ya desde estos años.

En cuanto a los puestos que ofrece la firma, si de un total de 25 egresados por año, ingresan 3 por cada promoción, la incorporación de técnicos formados en la EPF se estima en un 12% anual. Si se considera que el promedio de empleados para el período 1978-1989 es de 3.000 trabajadores (ver cuadro I), la gravitación es mínima: 1‰. Ante este panorama, tienen lugar dos afirmaciones: es escasa la contribución de la EPF a la relación salarial, y la contradicción entre el estímulo para trabajar en la firma y la poca absorción, resulta en un aumento de las posibilidades de selección. No obstante, a través del Consejo de Directores de Escuelas Privadas de Fábrica, creado en los años 60 para el intercambio de experiencias e información, se procura contrarrestar la deficiente absorción de egresados facilitando su ubicación en otras empresas.

### **3.5.3 La especialización del trabajador**

El modelo de industrialización fordista escinde la ideación de la ejecución manual, expropia el saber –hacer de los trabajadores por medio de la automatización, busca generalizar el método de trabajo más eficaz, eliminar interrupciones y pérdidas de tiempo. Por eso Sourrouille (1976) habla de obreros calificados y preparación previa: la educación se enfoca en aspectos prácticos y distingue especialidades. En un contexto poco cambiante, predomina el carácter instrumental de la educación, que se apoya en conocimientos estables, en la especialización, en un proceso de trabajo fraccionado que prescinde de la implicación del trabajador. El currículo de la escuela técnica media se corresponde con una clasificación de los

procesos industriales existentes en las fábricas de la época: química, mecánica, electricidad y construcciones, apuntando a la inserción inmediata en el mercado de trabajo (Albergucci, 1995).

Los testimonios que siguen corroboran estas ideas:

*“...la escuela estuvo, sí, un poco al margen del resto pero de una forma natural ya que sus docentes debían enseñar para una empresa que necesitaba la mano de obra especializada provista por la escuela.”* (Norberto)

*“La división en especialidades es acorde con la evolución de las disciplinas o campos productivos.”* (Hugo<sup>36</sup>)

*“La escuela [Técnica Henry Ford] nace en 1965 con un proyecto que armó el departamento de capacitación y un grupo de docentes que tomaron como base los programas de EEUU. Los programas acá eran más generalistas, allá no, más específicos.”*(Hernán)

Quien fue director de la escuela entre 1973 y 1982, estableció un Ciclo Superior que se sumaba a los tres años ya existentes orientados a mecánica y electricidad, e implementó cursos de formación profesional destinados a empleados, otorgándoles títulos oficiales de Mecánico Tornero, Mecánico Fresador, Mecánico Ajustador. Todo esto respondiendo al impulso que Mercedes Benz dio en 1978 a las actividades de capacitación. A su entender, y en desacuerdo con la polivalencia que ya propone de manera incipiente el posfordismo en esos años,

*“...el técnico debe serlo de una especialidad. ¿Multifacético?, ¡no!, ¡eso es cualquier cosa!”* (José)

Coincide quien fue director de la escuela de Ford entre 1987 y 1993:

---

<sup>36</sup> Hugo Stolfi, licenciado en Economía, secretario de la escuela desde 2005.

*“La escuela se creó con una única especialidad: mecánica, que es la madre de todas las otras especialidades. Hoy la especialidad es electromecánica. Pero la formación por disciplina tecnológica no fragmenta; en esto la enciclopedia no existe, es una decisión, el alumno debe elegir. Después los saberes se ensamblan, se ve en la electromecánica que es electricidad y mecánica, o, por ejemplo, la construcción se fusiona con la química en el premoldeado, o las pinturas.” (Juan)*

En estas últimas expresiones, y dados los años durante los cuales los entrevistados ejercieron su gestión, se refleja la continuidad de la influencia del patrón educativo anterior al 76 durante los 80, con el sello de las ideas desarrollistas en educación técnica.

La formación especializada, que goza del favor de docentes y directivos, puede entenderse como uno de los tres tipos de educación necesarios: formación general, formación ocupacional general, formación específica. Desde una perspectiva microeconómica, las empresas sólo estarían dispuestas a pagar esta última porque es la más utilizable en la propia organización; no les conviene gastar en capacitación más general que beneficia al propio trabajador, quien podría venderla a otro empleador (Gallart, 1995). Pareciera que la formación en esta escuela no se circunscribe estrictamente a aprendizajes vinculados al sector automotriz:

*“La especialidad daba la base de conocimientos que podía interesarle a la industria automotriz, aunque no se preparaba sólo para eso, para no atar a los alumnos a eso.” (Norberto)*

Así lo confirman otras entrevistas realizadas a egresados de las promociones 1966, 1976, 1989, aunque sus comentarios incluyen otra razón: no existen en el país –hasta hoy– actividades de desarrollo y diseño automotriz, por lo tanto, dicha especialidad pierde sentido.

El sistema de enseñanza Dual, que se describe continuación, encuentra su primera fuente en el antiguo modelo de educación artesanal corporativista, por eso exhibe reminiscencias de la organización tradicional, como el principio del trabajo dividido en profesiones, con comportamientos estabilizados que se transmiten de generación en generación.

#### **3.5.4 Aprender haciendo y el sistema Dual.**

*“El trabajo manual, menos alejado de lo que se tiende a creer del pensador y del científico, constituye, así mismo, un aspecto del inmenso esfuerzo desplegado por la humanidad para entender el mundo”<sup>37</sup>*

A pesar de que el saber artesanal está desacreditado, es interesante la perspectiva de los alumnos<sup>38</sup> en relación a él: genera en ellos sentimientos de pertenencia y conexiones con un tipo de formación que no suelen recibir, capaz de crear instancias de aprendizaje que disfrutan verdaderamente (Maldonado, 2009)

En efecto, a pesar de la tendencia a calificar como rudimentarios a los saberes aprendidos en las prácticas laborales, los trabajadores los reconocen como parte de procesos de socialización más amplios, de construcción de identidades. Asimismo, la categoría “experiencia” se articula con “herencia”, por lo tanto, con “transmisión” y el capital social acumulado por los trabajadores contiene residuos de productividad potencialmente activables. (Arata y Zysman, 2006).

---

<sup>37</sup> Texto leído por Claude Levi Strauss en la ceremonia de entrega del Premio Internacional Nonino, el 1° de febrero de 1986 en Percoto, provincia de Udine, Italia.

<sup>38</sup> Se utilizará en este apartado el término “alumnos” porque es el que se lee en los documentos que constituyen la primera fuente sobre el sistema Dual en Argentina; la bibliografía alemana recurre, de acuerdo a las traducciones, al término “aprendiz”.

El hecho de que el capital haya quitado a los obreros el control del proceso productivo al sustituir los “secretos” profesionales por una tarea repetitiva y parcelaria, significó una amenaza para los saberes artesanales porque mientras estos constituyen una habilidad que implica la acumulación lenta y progresiva de saberes, el nuevo capitalismo interpreta el talento como la capacidad de desarrollar nuevas habilidades, no de profundizar lo que ya se sabe hacer (Arata, 2010).

Sin embargo, los argumentos referenciados en el marco teórico destacan la importancia del saber hacer, de las calificaciones y del trabajo artesanal. Los modelos de crecimiento endógeno reconocen al aprendizaje por la práctica, al saber-hacer, como una fuente de crecimiento, generadora de rendimientos a escala dinámicos. Caracterizado por ser local - propio de la operación que lo origina-, tácito, incorporado al individuo y de difícil transmisión (Malerba, 1993) (Atkinson y Stiglitz, 1969), sólo se aprende por interacción directa pudiendo llegar a producir beneficios extraordinarios a la firma (Lundvall, 1992). La producción de conocimientos a partir de la búsqueda de soluciones a los nuevos problemas que va presentando el proceso productivo se inscribe en el concepto de *learning by doing* de Arrow (1962 a).

Como si los directivos de la escuela adhirieran a estos argumentos y teorías, ven con buenos ojos la vuelta a los oficios, valoran al trabajo manual, los saberes artesanales que subsisten bajo los tecnológicos, la experiencia en la planta y en el taller:

*“El taller de ajuste es lo primero que pueden hacer los chicos; así articulan conocimientos sobre materiales, herramientas, planos, ensamble, precisión, intercambiabilidad” (Norberto)*

*“Allá, en Alemania hay un instructor que lleva al alumno desde 1° a 5° año, es bueno que sea siempre el mismo (al modo de maestro-aprendiz). Nosotros teníamos acá un jefe de enseñanza práctica, un jefe de sección e instructores de ajuste, carpintería, electricidad y tornería. Hubo un director que vino después de mí, que era ingeniero, pero no sirvió porque sabía mucho pero no era idóneo. Yo...en 1978 agregué más horas de taller, ... más laboratorio.” (José)*

*“Saberes técnicos como soldadura y fundición de aluminio ya no tienen reconocimiento social, pero deberían tenerlo porque incluyen habilidades y conocimientos.” (Juan)*

*“La formación del docente que se buscó para la escuela es “idóneo”, eso es lo mejor. Se busca un poco volver a los oficios, sí, a juntar trabajo manual e intelectual. Mirá, el director hizo un secundario técnico y era jefe de taller. Muchos profes son jubilados de la fábrica.” (Atilio)*

*La gente de planta era la que daba las materias específicas, por ejemplo, termodinámica...todos empleados de Ford. (Hernán)*

El hecho de que numerosos docentes provengan de la fábrica y muchos de ellos se desempeñen como tales luego de una larga trayectoria en la planta, demuestra la valoración del sendero transitado y su incidencia en el proceso de acopiar conocimientos, tal como lo enuncia el pensamiento schumpeteriano. Estos docentes llevan consigo la experiencia del trabajo en una de las firmas que aventaja a las nacionales en cuanto al desarrollo productivo y tecnológico, por lo tanto se puede pensar que se multiplican las opciones de la firma en cuanto a la generación y, por ende, la transmisión de conocimientos, tal como expresan Nelson y Winter (1982).

En el seno de la EPF estudiada, goza de gran prestigio el sistema de enseñanza Dual cuya base es el concepto educativo de *aprender haciendo*. Sin embargo, este sistema suele ser

blanco de críticas. Para dilucidar esta cuestión, es útil comparar el modelo Dual original con su versión efectivamente aplicada en la EPF.

Primeramente, es preciso explicar aspectos que conciernen a su concepción y regulación a nivel general. De origen alemán, funcionó en el país a partir de la Resolución 1012-79 del Ministerio de Cultura y Educación y en la EPF entre 1980 y 2002. Su carácter dual está dado no sólo porque cooperan escuela y empresa, sino porque un ámbito de derecho privado se entrelaza con el de derecho público. Nace en Argentina como respuesta a las exigencias de calificación técnica dictada por la industria y el mercado y como consecuencia del inicio del proceso de corrimiento estatal; así lo expresa el CONET en la justificación del proyecto (1980):

*“...orientado a atender la demanda de mano de obra calificada para el desarrollo de la actividad industrial en el país”...[porque]...“el desarrollo tecnológico generado a partir de mediados de la década del 50, no ha encontrado respuestas satisfactorias en el sistema educativo estatal, que, aún siendo el principal responsable de proveerla, no estuvo en condiciones de cubrir sus cada vez más amplios y complejos requerimientos.”*

En cambio, según Wolf-Dietrich Greinert (1998), el sistema Dual nace en Alemania hacia fines del siglo XIX como un esfuerzo estatal por evitar la proletarización de las clases medias –artesano, campesino, comerciante– en plena decadencia social y económica. Más tarde, entre 1920 y 1970, da cuenta de un Estado que procura conferir estructuras más modernas al sector de la formación que aún conservaba rasgos preindustriales y debía ahora inspirarse en la gestión científica de la empresa.

Estas diferentes concepciones ameritan un análisis comparativo a partir de sus derivaciones:

*Cuadro II: El sistema Dual en Alemania y en Argentina*

	Dual en Alemania	Dual en Argentina
Conducción	Las empresas se someten a las normas estatuidas por el Estado. Es un modelo de mercado con conducción estatal. La ley de Formación profesional de 1969 aseguraba la injerencia del Estado en esta tarea.	La conducción está cargo de la Asamblea integrada por las empresas, la Comisión Mixta - integrada por cuatro representantes de las empresas y otros cuatro del CONET- y cinco comisiones formadas por delegados de las empresas que estudian y revisan permanentemente planes, normas y contenidos. El Centro Didáctico colabora con la implementación de la asistencia técnica.
Planificación	Los objetivos son definidos por las empresas, el Estado y otros grupos como sindicatos y asociaciones profesionales.	Los planes y programas son elaborados por dichas comisiones de empresarios y el CONET.
Vacantes	Las oficinas estatales de empleo aseguran la regulación de la oferta y la demanda de la formación Dual.	Sin este tipo de regulación

*Fuente: elaboración propia sobre la base de Greinert, 1998:25-158 y Frigerio, 1987:26-59. 2015.*

Es innegable que en Argentina las empresas tuvieron un mayor acceso a las instancias de decisión, que se combinó con el rol subsidiario del Estado, desentendido de ciertas cuestiones. Para completar la comparación, es oportuno incorporar la idea que transmite José, quien redactó el programa del Dual para Argentina:

*“Yo fui quien redactó el programa del Dual, porque el original alemán era muy exigente, así que acá hubo que flexibilizarlo. Por ejemplo, Alemania exigía muy buenos matriceros... muy complicado para acá.”*

Esta expresión invita a remitirse a la polarización centro-periferia que sostiene la CEPAL, basada en diferencias estructurales solucionables a través de un Estado propulsor de procesos de industrialización y de políticas tecnológicas independientes.

Concentrando el análisis en nuestro país, un primer punto a tratar tiene que ver con la distribución del tiempo: el modelo Dual prevé que los alumnos concurren 6 horas dos días por semana durante 9 meses a la escuela para clases teóricas, y 8 horas tres días por semana durante 11 meses a la fábrica. Es manifiesta la prioridad otorgada a la práctica. Para algunos analistas, la mayor carga horaria en fábrica produce la desescolarización, sin embargo, la escuela de Mercedes Benz escaparía a este juicio en tanto los espacios escolar y fabril se confunden en las clases prácticas y más allá de ellas, por ejemplo, en la entrada y salida, o en los almuerzos. Además, el horario de clases extendido (de 7,30 hs. a 16,30 hs.) reduce las posibilidades de desescolarización.

Una segunda cuestión a estudiar es la segmentación de la que se acusa a este sistema de enseñanza. De acuerdo a las conclusiones de Frigerio (1987), los controles eran escasos y permitían que los alumnos realizaran las tareas que nadie quería hacer, o tan puntuales que no les otorgaban posibilidades de otra salida laboral. Es que, un factor clave que constituye al Dual en un sistema que fragmenta o que incluye, parece ser el instructor de taller. De él depende la distribución de las tareas, del tiempo y el tipo de habilidades que se ponen en juego, aspectos que inciden en gran medida en el aprendizaje:

*“Primero hay que formar a los instructores, y no había, no sabían, entonces les decían a los chicos vení, barré, limá, y siempre lo mismo. ¡O ponían ocho chicos en la misma máquina! Acá había buenos instructores porque estaban de antes, siempre hubo instructores para los nuevos. ¡Es una escuela de fábrica!,*

*pero en las otras escuelas...Los programas eran buenos, pero la práctica es otra cosa. Faltó coordinación. Así que no creo que, en general, prepare para un oficio” (José)*

Otros testimonios reconocen su menor nivel de preparación alentando su carácter segmentario:

*“El Dual se parecía al nivel del alumno de una escuela técnica nocturna: menos exigencia, menos teoría, y en fábrica, tareas de menor complejidad.” (Marcelo)*

*“Al principio sí, el Dual daba un nivel más bajo, después fue mejorando un poco.” (María Eugenia<sup>39</sup>)*

*“El sistema Dual era una salida para no tener repitencia, servía para atrapar a los alumnos que no les gustaba la teoría. Así nomás era terminal, porque no era un secundario, era algo paralelo. Pero si querían podían completar el ciclo técnico secundario, acá mismo, o en otra escuela.” (Norberto)*

En cuanto al carácter terminal del sistema Dual, queda clara la posibilidad de proseguir los estudios, pero, si bien no se opone a su continuidad, tampoco la promueve (Frigerio, 1987)

El sistema educativo se asocia a una matriz de constitución de espacios e identidades laborales, especialmente a través de los puntos de entrada al sistema productivo. Estos son diferenciados en Latinoamérica, por eso se produce la fragmentación del sistema (Bertrand, 1996). El sistema Dual, implementado por la EPF desde 1980, denota estas características:

*“Y sí, en ese entonces era terminal, para chicos flojos que no podían ir a la universidad. Para ir a la universidad tenían que hacer un nocturno técnico. Pero*

---

<sup>39</sup> María Eugenia Pelorosso, egresada 1974, profesora de la institución desde hace 22 años, actualmente dicta Conocimiento de materiales.

*era de gran utilidad para las empresas porque ya preparaba al trabajador. Y a la vez rescataba chicos.” (José)*

*“¿Menos nivel? Y que fueran a clase sólo dos días no hace que sea más bajo el nivel...ponele, sí, pero con un oficio después pueden estudiar...”(Atilio)*

*“Acá era para formar laburantes; prefiero un laburante formado y no un fracasado. De todos modos el Dual convivía con el sistema tradicional, iba el que quería. Es que no es un secundario, es algo paralelo: también había bachilleres que iban al Dual. Era muy bueno, era una herramienta de rescate para los que les costaba estudiar.” (Atilio)*

En tercer lugar, aparece el dilema de saber quién es el usuario del Dual: el alumno o la empresa. Según expresa uno de los fundadores del Dual,<sup>40</sup>

*“Mercedes Benz tomaba a los alumnos de 10, porque querían en su momento un plantel de alto nivel, de supervisores de línea de producción, etc...Y otras empresas, pensando que los de mejor puntaje después se irían, como SEGBA, buscaban alumnos de bajo puntaje, de poca capacidad intelectual pero buena capacidad manual porque tenían más probabilidad de quedarse. Entonces, ... el Dual era como un traje a medida para las empresas.”*

Las últimas palabras remiten a una reflexión de Pineau (1997): el concepto pedagógico *learning by doing* –propio del Dual- reduce trabajo a empleo; los beneficios de la inversión en capital humano que realiza la empresa redundan en su interior.

La intención de invertir esfuerzos para formar personal funcional a las necesidades de la empresa se refleja en los testimonios recogidos, que evidencian la alta valoración de este

---

<sup>40</sup> Tomado de una entrevista transcrita en Frigerio, Graciela, *Sistema Dual: evaluación de funcionamiento*, FLACSO, Buenos Aires, 1987, pág.43.

sistema, con mayor intensidad en Mercedes Benz, donde llega como modelo educativo desde Alemania:

*“Mandaron de Alemania al ingeniero Bloom para dirigir el Dual, para consultarle, para armar programas como los de Alemania. La embajada estaba interesada porque iban a financiar un laboratorio metalográfico y necesitaban mano de obra.” (Norberto)*

El representante legal procura señalar que resulta provechoso para ambas partes:

*“El sistema Dual se insertaba muy bien en la empresa. Era útil para las empresas porque implicaba menos gasto para la formación del personal; había becas para los alumnos y si la empresa podía pagarles más, les pagaba más. Era bueno para los dos, para el alumno y para la empresa, y esto es lógico, sino no existía negocio...Sólo la educación da mejor capacidad, sobre todo cuando los productos son universales.”(Atilio)*

*“Es fabuloso para las empresas porque el empleado trabaja y enseña a la vez. Los chicos aprenden con menos costo.” (Atilio)*

Corroborar Wolf-Dietrich Greinert (1998:157):

*“Es un sistema orientado a la ganancia, basado en el equilibrio entre costos y rentabilidad. Cuando deja de darse esta relación, las empresas buscan formas de calificación más económicas para sus empleados. La tradición y el compromiso social pasan a un segundo plano.”*

Los aportes de Florencia Rodríguez (2010) respaldan la interpretación de este sistema como estrategia del capital para superar el déficit formativo de los trabajadores capacitándolos de manera acorde con las necesidades del dinamismo de la empresa. Suma otro propósito: disciplinar al personal, tópico ya analizado.

En cuarto lugar, merece atención el Dual como vía de colaboración del sector privado para los equipos, su actualización y el conocimiento pleno de la realidad. Pero el común de las empresas no contaba con los equipos necesarios, sólo era factible en las de gran tamaño. En este aspecto, la escuela que nos ocupa logra algunas ventajas por su vinculación con esta fábrica, aunque no todas las posibles y deseables, cuestión que se expone con más detalle en el siguiente apartado.

Ahora bien, esta directa relación con la firma, reduce las dificultades de comunicación escuela-empresa, un problema frecuente en el quehacer propio del Dual: la proximidad espacial, la coincidencia de códigos e idiosincrasia y la procedencia de fábrica de muchos directores y docentes cooperan para el entendimiento. Por otra parte, todos ellos, junto con los empleados de fábrica, están bajo la misma supervisión, a cargo del jefe de personal de Mercedes Benz.

Por último, resta la problemática de la evaluación. En el análisis que lleva a cabo Frigerio (1987) se proporcionan testimonios que delatan dificultades para evaluar a los alumnos del Dual. En Mercedes Benz, no se percibía como un problema: se tomaban pruebas con calificación numérica promediables con las calificaciones conceptuales correspondientes al trabajo en fábrica. Siguiendo una idea alemana, se daba formación docente a los supervisores, que se encargaban de los alumnos y los evaluaban en la fábrica. Los informes de asistencia y rendimiento a cargo del jefe de personal constituían otro importante insumo para la evaluación.

Entonces, si bien la EPF se enmarca en la concepción y regulación del Dual señaladas para Argentina, presenta ventajas respecto de sus pares en el país en cuanto a la aplicación de

este sistema de enseñanza. Aunque el Dual en la EPF no supera todas falencias de las que se lo acusa, logra sortear los obstáculos comunicacionales, de evaluación, de acceso a máquinas y equipos, de organización horaria y de instrucción en la fábrica. Por consiguiente, exhibe un diferencial positivo.

### 3.5.5 Transferencia de tecnología: posibilidades de acceso y transmisión

Las perspectivas heterodoxas presentadas en el marco teórico señalan la modalidad de radicación del capital extranjero en la Argentina: como sus decisiones de inversión responden al mercado interno, se alejan de la frontera tecnológica internacional y no contribuyen al proceso de transferencia de tecnología. Sourrouille (1976) distingue dos momentos: la adquisición tecnológica y el aprendizaje doméstico o adaptación. Sostiene que la mayor parte del esfuerzo adaptativo es efectuado por las subsidiarias, y la complementación entre estas dos etapas está fuertemente relacionada con el nivel educativo. Pero las empresas extranjeras simplemente repiten a escala local sus métodos ya experimentados, a los que el personal local introduce algunas modificaciones.

Entonces, la tecnología utilizada ya es conocida, pero novedosa en el país, y se accede a ella a través de la casa matriz por adquisición de bienes de capital o por compra de licencias a empresas del exterior (Porta, Kulfas y Ramos, 2002).

En coincidencia con estos postulados, los entrevistados dejan en claro el escaso margen de posibilidades de que alguna novedad tecnológica pudiera difundirse a través de la escuela:

*“¿Máquinas? No, Alemania no daba máquinas. ¿Bibliografía desde Alemania? Sólo para algunas cosas, por ejemplo sobre motores de combustión*

*interna y sólo hasta que se fue el director Maiochi, en 1992. A veces venían a pasar películas sobre armado de motores, pero sólo a nivel informativo, en eso no había traspaso de tecnología.”(José).*

Otras expresiones corroboran lo expuesto sobre la introducción de equipos obsoletos pero nuevos a nivel local:

*“Sí, en general las empresas traían tecnología obsoleta, pero en todo reciclado siempre hay algo que se puede seguir usando. Si produzco, por ejemplo, motor B8 acá y allá ya no, traigo las máquinas para fabricar B8, que son mejores que las que había acá...Siempre el scrap o rubbish es utilizable, son piezas obsoletas o descarte que para otro país es útil. Eso sí, las máquinas se dejan de fabricar y si se rompe no hay otra, así que había que mantenerlas.”(Juan)*

Para Azpiazu y Kosacoff (1985) los esfuerzos de las transnacionales procuran la adaptación a menores escalas de producción y la adecuación al reducido desarrollo de contratistas y proveedores. Esta idea es confirmada en una de las entrevistas:

*“Sí, venía tecnología obsoleta, pero ojo, obsoleta no es decrepita. Por ejemplo, si en Dusseldorf se fabricaban 600 unidades por día, pero pasaban a fabricar 1000, los equipos de 600 ya no les servían, entonces venían para acá, que se fabricaba menos.” (José)*

No obstante, la tecnología que traen las subsidiarias es muy apreciada porque, aunque ya superada en la casa matriz, resulta avanzada en el país y más aún en el ámbito educativo:

*“Las empresas y los estados extranjeros siempre derivaron su chatarra a los países periféricos. Creo que es una buena canalización de máquinas que salen de línea de producción; si ya han sido superadas bien pueden constituir un excelente escalón para aprendices. ¡Y este mecanismo debe ser valorado!”(Atilio)*

José destaca un aventajado respaldo tecnológico en comparación con otras instituciones:

*“El microscopio metalográfico es de 1978. Todavía está; ¡es que los lentes son eternos! Pero igual teníamos mejor respaldo tecnológico que otras escuelas. Las EPF causábamos la envidia de otras escuelas técnicas porque teníamos privilegios, especialmente las automotrices Ford, Mercedes Benz, Siam y Renault porque teníamos más materiales y herramientas. La fábrica nos daba chatarra o por cambio de serie, las herramientas, porque al cambiar el modelo de auto, cambiaban las herramientas.” (José)*

En efecto, pueden detectarse ventajas de esta escuela sobre otras, aunque casuales y gestadas por fuera de una planificación respondiente al proyecto curricular:

*“Cuando la embajada estuvo interesada en formar mano de obra porque iba a financiar el laboratorio metalográfico, nos daba elementos.” (José).*

Del mismo modo, vale decir, sin proponérselo directamente, operaba desde la fábrica cierta transmisión de novedades tecnológicas:

*“Las novedades llegaban por los alumnos que hacían pasantías en la fábrica, y los docentes entonces lo veían también” (Juan)*

Uno de los entrevistados manifiesta que los estudiantes lograron aprendizajes de grado superior a los de otras instituciones y los aplicaron a tareas concretas:

*“Los equipos en general se equiparaban a los de otras escuelas. Pero nuestros alumnos sabían más de ciertos procesos, por ejemplo, hicieron un instrumento de control, el martinete de Charpy <sup>41</sup>, que nunca se hizo en otras escuelas.” (José).*

Aunque este testimonio sugiere sinergias que conducen a aprendizajes más complejos, los entrevistados anteriores dan a entender que no las hay. Las filtraciones de tecnología no

---

<sup>41</sup> Péndulo que se utiliza para determinar la tenacidad de un material, creado por George Charpy en 1901.

suelen ser de última generación, no son lo usual y su captación no forma parte de los objetivos de la institución. Los datos recogidos concuerdan con la afirmación de que en América Latina las filiales se orientan a producir para el mercado interno y no a insertarse en los segmentos tecnológicos y de valor agregado de las cadenas internacionales de valor (Azpiazu y Kosacoff, 1985). Si bien la escuela es el ámbito ideal para iniciar el acceso y la transmisión tecnológicos, estas no se concretan en la medida posible ni del modo esperable.

### 3.5.6 Directivos y docentes

Retomando conceptos de Mourines (1992), la elección del tipo de docentes y directivos muestra el perfil profesional buscado para la escuela e indirectamente para la fábrica. Este perfil refleja la clase de saber legitimado, y es definido por el conjunto de parámetros institucionales y por la evolución tecnológica de la empresa. Es oportuno e importante tener en cuenta que, en esta etapa, los candidatos al cargo de director son seleccionados por la oficina de personal de la empresa, quien los presenta al CONET para su evaluación.

La preferencia por docentes que provengan de fábrica es una firme impronta a la hora de seleccionarlos, que pone en evidencia la valoración de la experiencia y de la acumulación de conocimientos. Los testimonios que se recuperan de las entrevistas corroboran esta inferencia:

*“Antes los docentes eran técnicos e ingenieros de planta, era muy bueno, ellos le dieron las características a la escuela. En fundición, por ejemplo, los docentes enseñaban todo: se moldeaba, se fundía, se mecanizaba, así se transmite el proceso completo, así saben el know how, ¿sino no!”(Juan)*

*“El primer director de la escuela de Ford fue Raúl Cotza, nombrado por el Departamento de capacitación y desarrollo de Ford. Cotza seleccionó ocho*

*docentes que iniciaron los trabajos para la escuela. El director debía tener un currículo apropiado, con 10 o 15 años de taller, por lo menos. Tanto yo, como el que vino después, Maiochi, veníamos de fábrica. Ahora está Rolle, es muy bueno, también estaba en la fábrica, era instructor.” (José)*

*“Aquellos docentes, que habían trabajado en planta, estaban formados con la tecnología que la empresa incorporaba y sólo tenían que transmitirlo y aplicarlo.” (Norberto)*

Estos comentarios dejan traslucir el cuidado del espacio para la transmisión del saber-hacer, que sólo puede darse en la práctica. En la escuela puede reconocerse el pensamiento de Lundvall (1992): *el know how* se refiere a las calificaciones, habilidades artesanales y de los trabajadores de la producción, y no debe considerarse un saber práctico en lugar de teórico ya que implica el reconocimiento de patrones. Se detecta en la EPF la intención de articular conocimientos y experiencias sustentándose en la idea de que sobre la experiencia -categoría que se articula con “herencia/transmisión”- se asientan nuevos aprendizajes porque el capital educativo incorporado por los trabajadores contiene residuos de productividad activables (Arata y Zysman, 2006).

#### **4. LA ERA NEOLIBERAL, TRAYECTORIA SOCIO-EDUCATIVA DE LA ESCUELA PRIVADA DE FÁBRICA DE MERCEDES BENZ A PARTIR DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN**

Si bien ya desde 1976 se produce un cambio del régimen de acumulación en Argentina con la llegada de los militares al gobierno, en la última década del siglo se profundizan los efectos de la desindustrialización y del desplazamiento del Estado como eje ordenador. Las reformas de tipo estructural marcan un quiebre de la realidad socio-económica y la EPF no escapa a sus efectos. Mercedes Benz, como empresa de capital extranjero y del sector automotriz, ha contado siempre en Argentina con un modo de regulación favorable a su promoción y protección. La LFE, en cambio, implicó un brutal entorpecimiento del desarrollo y del sostenimiento de la educación técnica. En esta discordancia, se investiga el desenvolvimiento de la EPF, curiosa intersección de políticas contrapuestas.

##### **4.1 Contexto socio-económico:**

###### *Los impactos de las reformas estructurales en el ámbito económico*

Durante la década del noventa, a raíz de los procesos de apertura comercial, privatización y desregulación, la economía argentina fue mostrando signos de alta concentración y centralización de capital<sup>42</sup> y provocando exclusión social. La desarticulación de los entramados productivos y la reestructuración regresiva del sector iniciadas en los setenta, se consolidan en los noventa sobre la base de la destrucción de la producción fabril local. La apreciación cambiaria y la presión de la apertura comercial sobre la industria

---

<sup>42</sup> Se entiende por *concentración* a la mayor incidencia que tienen algunas firmas en el valor de producción de una determinada actividad. El término *centralización*, en cambio, alude a la mayor presencia y control de ciertas firmas en una o varias actividades a través de compras de empresas, fusiones y asociaciones.

manufacturera explican una tasa de desempleo ascendente ya que inducen a la inversión en maquinarias ahorradoras de mano de obra, u ocasionan la quiebra de las empresas más débiles.

El proceso privatizador, caracterizado por la celeridad y la subvaluación de los activos, es, para los acreedores externos, una forma de recuperar el capital adeudado por el Estado. Atrae a empresas transnacionales portadoras de gran capacidad de gestión, que pasan a formar parte de los consorcios privados prestadores servicios públicos. Hacia mediados de la década opera un vasto fenómeno de transferencia de capital en el cual los vendedores son los capitales locales, y los compradores, las firmas extranjeras. Estas últimas se benefician con altos márgenes de rentabilidad y remiten la mayor parte de sus ganancias al exterior.

Basualdo, E. (2006) recuerda que los ministros de economía designados por Menem en 1989, Miguel Angel Roig, al poco tiempo sucedido por Néstor Rapanelli, pertenecían al grupo económico Bunge & Born, históricamente contrapuesto al peronismo. Así se explica el carácter ortodoxo del ajuste que se implementa, basado en la devaluación, el incremento de tarifas y el congelamiento de salarios.

Si bien al inicio de la década y a partir del Plan de Convertibilidad, se alcanzan la estabilización de los precios y el crecimiento, a partir de 1995 la crisis mexicana y luego la rusa, impactaron negativamente al afectar los movimientos internacionales de capitales, que finalmente iniciaron un abrupto movimiento contractivo durante 2001. Luego de algunas infructuosas acciones de apoyo externo y canjes de deuda, en marzo de 2001 se verificó una intensa corrida contra el peso que culminó con restricciones a las extracciones de dinero de las cuentas bancarias y agitaciones sociales que determinaron el fin del gobierno de De la Rúa y de la convertibilidad.

### *El tratamiento al capital extranjero y a las automotrices*

En los primeros años de esta década, jugaron positivamente para el sector automotriz la demanda insatisfecha y los acuerdos de reducción de precios nominales. Pero el modo de regulación acompaña la suerte de las empresas foráneas: en 1993 se suscribe una reforma de la Ley de Inversiones Extranjeras n° 21.382, aprobada como Anexo I del Decreto N° 1853/1993, que desregula actividades que permanecían bajo régimen de aprobación previa; los inversores extranjeros que inviertan capitales en el país tendrán los mismos derechos y obligaciones que la Constitución y las leyes acuerdan a los inversores nacionales.

Daniel Azpiazu, Eduardo Basualdo y Martín Schorr (2000), resaltan el hecho de que las grandes firmas, generalmente empresas oligopólicas de origen extranjero, logran un alto grado de autonomía con respecto a las tendencias que afectan al resto: acentúan su incidencia en los mercados externos, destino de su producción manufacturera, atienden el consumo de fracciones de altos ingresos y su crecimiento supera el promedio sectorial.

El proceso de privatización refuerza el incremento de la cantidad de empresas de origen foráneo y la oligopolización de la producción manufacturera: un reducido núcleo de actividades cuenta con la mayor parte de la producción apoyándose en ventajas comparativas y en regímenes de promoción industrial, siendo parte responsable del escaso valor agregado y de la poca demanda de puestos de trabajo. Bajo este perfil estático, aún las ramas de más dinamismo ven obstaculizada la posibilidad de arrastrar en su crecimiento a las restantes. Comienza la retirada de los grupos locales, la sustitución de activos fijos por activos financieros y el retroceso de la integración nacional, predominando la actividad de armado con insumos importados.

Es llamativo el régimen especial de la industria automotriz, que le otorga, prácticamente, una cuasi-reserva del mercado interno al limitar las importaciones de bienes competitivos. Así, se verifican los efectos de políticas públicas que aseguran posiciones oligopólicas no transitorias ni vinculadas a la innovación tecnológica (Azpiazu, Nochteff, 1994).

La mencionada Acta de Concertación para el Crecimiento de 1991, que trae reducción de precios y elimina impuestos a cambio de la mantención del nivel de empleo, no implica ningún esfuerzo para las terminales dado que las dotaciones de personal se encuentran ya en su piso mínimo. Vale la pena aclarar, también, que la reducción de los precios reales de los automóviles se debió más al aumento de las remuneraciones producido por la estabilización que a la disminución de los precios nominales.

Por su parte, a raíz del Régimen para el Reordenamiento de la industria automotriz, el contenido importado de los vehículos producidos en el país se eleva del 20% al 40%. Entre otras medidas, las terminales pueden importar cualquier modelo o partes pagando solo el 2% de arancel y compensando con exportaciones en una relación de 1,2 por cada dólar de exportación. Los particulares pueden importar unidades similares a las producidas internamente o a las importadas por las terminales, pero con un arancel del 22% y se establecen cupos si no son producidos ni importados por éstas (Azpiazu y Notcheff, 1994).

En el contexto del Mercosur y de las relaciones con Brasil deben recordarse los acuerdos de Ouro Preto de 1994 que trae disposiciones sobre los contenidos importados, y de Punta del Este de 1996, que ratifica la intención de liberalizar el comercio intrazona y establecer un régimen común, pero no logra solucionar los conflictos de intereses.

En líneas generales, podría sintetizarse que se buscaron una mayor integración de la industria local -aunque al costo de desintegrar los eslabonamientos productivos del bloque automotriz argentino-, mayores escalas de eficiencia, y la elevación del nivel de actividad para hacer factible la reducción de costos. Pero la observación de la evolución de los precios permite suponer que todo esto se tradujo en cuasi rentas extraordinarias para las terminales establecidas, poniendo en evidencia las limitaciones del poder regulatorio estatal. Así mismo, es llamativa la contradicción entre el rechazo a las medidas proteccionistas y su aplicación en un sector, que genera profundas asimetrías.

Posteriores alteraciones del régimen automotriz procuraron facilitar el cumplimiento de compromisos contraídos por las firmas radicadas, protegiendo las rentas apropiadas merced a la reserva de mercado que administraba el régimen: los Decretos 683 y 1179 de 1994 y la Resolución 274 tenían por objeto atenuar las consecuencias de los desbalances comerciales generados por la atención prioritaria del mercado interno, sacrificando el criterio de compensación en el intercambio. El Decreto 1179 en particular, autoriza a no imputar como importaciones propias las partes importadas por una firma autopartista independiente, reduciendo espuriamente el desbalance del sector terminal, aún a costa de acentuar el déficit global de la economía. En cuanto a la inversión extranjera directa, la mayoría se direcciona hacia el sector primario, servicios, comercio y petróleo. De la porción dirigida a la industria, nuevamente el sector automotriz da la nota, recibiendo la mayor proporción. (Instituto de Estudios y Formación de la Central de Trabajadores de la Argentina –CTA-,1996).

### *Reformas estructurales y mercado de trabajo*

A nivel mundial, el paso de la producción masiva con métodos estandarizados para mercados protegidos, a una producción basada en la flexibilidad y diversificación de productos para un mercado abierto, segmentado e imprevisible, provoca grandes cambios en el mercado de trabajo de fin de siglo (Neffa, 1998). Adquiere centralidad la información y la capacidad de generar saber, la producción deviene cerebro-intensiva y la habilidad para cambiar es un activo rentable codiciado. Se valoran la polivalencia, la cooperación y las capacidades dinámicas, es decir, genéricas, que permiten el aprendizaje permanente.

Pero las consecuencias de la incorporación de procesos electrónicos sobre la mano de obra no solo se vinculan a la cantidad y composición de personal ocupado sino también, -respondiendo a las necesidades del creciente sector de servicios- a la polarización de la estructura de calificaciones: por un lado, puestos que exigen gran densidad de conocimientos e información, y por otro, tareas que requieren gran intensidad de mano de obra de poca calificación. (Azpiazu, Basualdo y Nochteff, 1988).

En este marco, a nivel nacional, el fluido apoyo financiero externo sumado al tipo de cambio fijo sobrevaluado y la ausencia de aranceles a la importación, provocan un salto de la entrada de bienes de capital de 637 millones de dólares en 1990 a 8.433 millones en 1998 (Gómez, Marcelo, 2000). Esta incorporación de tecnología es acompañada de un proceso de racionalización de la fuerza de trabajo: el precio relativo de la mano de obra se eleva con respecto al costo del capital derivando en una cruel sustitución de mano de obra por capital: la tasa de desempleo se dispara del 7% en 1993 a 18,4% en mayo de 1995. Es que es el empleo, no el salario, la variable de ajuste para alcanzar el equilibrio macroeconómico –rentabilidad

del capital, estabilidad monetaria, financiera y fiscal-. La política de flexibilización laboral intenta contrarrestar el encarecimiento del precio relativo del trabajo con respecto al costo del capital fijo (Gómez, 2000). Basualdo, E. (2006) observa que, de este modo, se acentúa la inequitativa distribución de los ingresos. La Ley de Empleo profundiza el marco opresivo al introducir modalidades de trabajo precario desarticulado de los sistemas de seguridad social; la Ley de Accidentes de Trabajo limita las indemnizaciones, la Ley de Reforma Previsional reemplaza el sistema solidario por el de capitalización individual gestionado por las AFJP, y la reforma de seguridad laboral la deja en manos privadas (Palomino, 2005).

En cuanto a las negociaciones salariales, sólo se admiten las que se relacionan con la productividad. El debilitamiento de la representación sindical sobreviene como consecuencia de varios factores: la segmentación del mercado de trabajo según el trabajador cuente o no con protección social, la mercantilización a través de contratos que no se regulan por el derecho laboral sino por el comercial -que concibe en igualdad de condiciones a ambas partes contractuales- y por la cultura empresarial que, a través del involucramiento de los trabajadores en la gestión, empuja a la desindicalización. También actúa en este sentido la subcontratación, con la descarga de responsabilidades que implica. El fenómeno de la tercerización laboral se remonta a la dictadura militar, con el inicio de las políticas de flexibilización laboral y de apertura al libre mercado. Se vigoriza después, durante el menemismo, cuando el gran disciplinador de los trabajadores es la desocupación. (Basualdo, V, 2014).

En este contexto emergen nuevos actores de protesta contrapuestos al modelo imperante: clubes de trueque, merenderos, piquetes, puebladas, empresas recuperadas.

### *Reformas estructurales y educación*

La elevación de la productividad laboral -que aumenta en mayor proporción que los salarios-, hace imprescindible la incorporación del progreso técnico, lo cual exige, a su vez, mano de obra educada y flexible, capaz de cambiar de labor (Basualdo, E., 2006). En Argentina, la política educativa, que ya se había orientado hacia la reducción de presupuesto, se adecua al nuevo modelo imperante. En concordancia con las demandas del mercado y con el discurso de una educación polivalente, la LFE instala el Polimodal y los Trayectos Técnicos Profesionales, estos últimos no obligatorios y a contra-turno.

Varios proyectos como parte del Programa de Apoyo a la Reversión Productiva (PARP) financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), dan inicio a una transformación estructural en la educación técnica, pero la capacitación y calificación para el empleo que éstos pretendieron dar, se pensaron y concretaron fuera de las escuelas técnicas. A raíz de este hecho, y de las particularidades de la ley, ellas son el sector más golpeado por la reforma educativa.

En el nuevo escenario planteado por la LFE, las escuelas nacionales se transfieren a las jurisdicciones provinciales y el CONET se reemplaza por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), organismo del Ministerio de Educación que tiene a su cargo la coordinación de las políticas públicas relativas a la Educación Técnico- Profesional en los niveles secundario y superior.

Estas reformas deben entenderse como parte de un proceso de transformaciones a escala global, ya presentes en los años 80, aunque con menos nitidez. Conforme apunta Francesco Pedró (1993) ellas son la descentralización, la participación social en el gobierno de

los sistemas educativos, y la apertura a los agentes económicos, la búsqueda de eficiencia y la privatización. La primera, es un modo de distribución de poder en nombre de la eficacia, y, en el fondo, una táctica de reducción de las cargas que pesan sobre el poder central. La segunda, se corresponde con la descentralización pero también es fruto de la ebullición social de décadas anteriores. La tercera busca articular las demandas de los mercados laborales con la labor de cualificación profesional ejercida por las escuelas. En un marco en que la demanda de trabajo se restringe y se torna más selectiva, irrumpe, la necesidad de evaluar los sistemas educativos para verificar su eficiencia. En este sentido, la gestión privada es vista como la posibilidad de ofrecer una gestión más eficiente.

Pero este proceso transformador trae consigo dos fenómenos destacables: la sobre-educación y la subutilización de la fuerza de trabajo (Gómez, 2000). A pesar del aumento de los niveles de escolarización se agudiza el desempleo porque la modernización del aparato productivo se hace en detrimento de la calidad tecnológica y ocupacional de las tareas; el reequipamiento busca el ahorro de los costos laborales en vez de abrir nuevas líneas de producción, y el ingreso de insumos se orienta al armado o la comercialización. Es en el sector productivo donde se verifica la mayor proporción de empleo de menor calificación. Contar con estudios secundarios completos, no mejora significativamente las probabilidades de inserción laboral con respecto al quienes no los terminaron o solo concluyeron la escuela primaria. El nivel medio es el de mayor subutilización de credenciales educativas.

#### **4.2 La empresa, la escuela y la educación técnica en vísperas del nuevo siglo**

Los comienzos de los años 90 marcan una etapa exitosa para Mercedes Benz: irrumpe en el mercado de buses de larga distancia, casi triplica el número de series de algunos

productos, las ventas han aumentan un 73%, lanza el primer coche a celda de combustible, los turismos C y E y el vehículo deportivo utilitario Clase M. En 1998 Daimler-Benz, empresa matriz de Mercedes-Benz, se fusiona con la norteamericana Chrysler Corporation creando Daimler Chrysler. De las sinergias conjuntas aparecen los primeros modelos de todoterreno. En 2007 la fusión en Daimler Chrysler fracasa y se vende Chrysler Corporation al grupo Cerberus, separándose ambos grupos tras casi una década. Desde enero de 2008 la empresa se denomina Mercedes Benz Argentina. Tres años después firma un acuerdo con Renault para la cooperación tecnológica. Cabe destacar que en 2001 el lanzamiento de un nuevo utilitario con volante a la derecha para exportar determina que parte del personal reciba capacitación en Dusseldorf, Alemania.

Esta segunda etapa muestra, para la empresa, la recuperación de las ventas locales hasta 1998 y su posterior caída, al tiempo que las ventas del grupo siguen creciendo inexorablemente. La cantidad de empleados de la filial sigue el ritmo de sus ventas, aunque entre 1991 y 1994 actúa el Acta de Concertación para el Crecimiento que exigía a las terminales la mantención del nivel de empleo:

*Cuadro III: Ventas y empleos 1990-2001(en millones de marcos alemanes, desde 1998 convertidos al tipo de cambio irrevocable al 1/1/99, €1=1,95583DM )*

<b>Año</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>
<b>Ventas Del Grupo</b>	85.500	96.276	98.549	97.737	104.075	103.549	106.339	124.050	257.743	293.345	317.595	335.947
<b>Ventas Argentina</b>	194	317	483	593	759	551	671	1.077	1.269	917	1.365	630
<b>Empleados en Argentina</b>	1.986	2.393	2.481	2.493	2.387	1.612	1.600	1.834	3.303	2.365	2.235	1.872

*Fuente: elaboración propia en base a los reportes anuales del grupo Daimler-Benz (desde 1998, Daimler-Chrysler), 2015.*

Entre 1991 y 1994 las fuertes expectativas de crecimiento del mercado regional a raíz de las tratativas para la creación del Mercosur, inducen un proceso de sobreinversión, acompañado por un aumento de la demanda en virtud de las facilidades de crédito para la compra de vehículos y la reducción de los precios en un marco de incremento de la relación salario-tipo de cambio. La fase 1995-1998 está signada por la ampliación del mercado que ofrece el Mercosur y la estabilidad brasileña que llega a su fin en 1999. El lapso 1999-2002 exhibe retracción de la demanda y recesión, poniendo en evidencia la sobreinversión y los problemas de escala del mercado.

Mientras tanto, ¿qué sucede en la escuela? Luego de la disolución del CONET, se transfieren los servicios educativos del ámbito nacional al provincial conforme lo dispone la ley n° 24.049: las escuelas se incorporan pedagógicamente a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia o a la Dirección Provincial de Escuelas de Gestión Privada – DIPREGEP-. En 1993, la reforma educativa que se lleva a cabo a partir de la Ley Federal de Educación n° 24.195, denomina Polimodal a la educación media, precedida por nueve años de Educación General Básica. En su articulado “olvida” la modalidad técnica. (Jundengloben, 2010)

En 1995, en el marco de la descentralización educativa, la EPF deja el ámbito nacional para caer bajo la órbita de la Dirección Provincial de Escuelas de Gestión Privada. Al mismo tiempo, se suman dos años de estudio a los alumnos que eligen el Sistema Dual, permitiéndoles obtener el título de Técnico Mecánico.

Luego de incorporarse la educación General Básica en octavo y noveno años, en 1998 se inicia el primer año de la Educación Polimodal, lo que significó la desintegración del

sistema Dual. La escuela decide abrir dos modalidades en función de las necesidades de la empresa: Producción de Bienes y Servicios y Economía y Gestión de las Organizaciones. Además continúa ofreciendo cursos para trabajadores de la planta industrial y del área técnica: mantenimiento, control de calidad, matricería, etc., para satisfacer las necesidades de formación y capacitación del personal de la empresa.

Con los vaivenes económicos, y, posteriormente, la crisis de 2001, las EPF dejaron de ser una inversión para convertirse en un gasto, y todo confluyó para que algunas empresas se deshicieran de ellas, transfiriéndolas a fundaciones o universidades, tal como ocurrió con la escuela de Siemens que fue transferida a la UTN. Por su parte, la Escuela Técnica Philips Argentina pasó a funcionar como una institución privada con recursos propios, en 1992.

La escuela de Mercedes Benz cierra sus puertas en 2003: a partir de la Convertibilidad, las donaciones que en esta etapa recibe de la empresa a valor dólar se tornan insostenibles, y van reduciéndose; finalmente en 2003 se decide el cierre de la escuela. En 2005 se reabre aunque ya no como EPF, sino de manos de la Fundación Museo del Automovilismo Juan Manuel Fangio, que administra los fondos provistos por la firma. Por otra parte, a partir de 2007 la escuela se halla subvencionada por el Estado provincial en un 60% de la masa salarial y las cargas sociales. Esta ayuda representa un 20% del total de gastos de la institución, pero continuó siendo gratuita.

El personal está formado por un director, un secretario, cuatro preceptores y 32 docentes. Ingresan 35 estudiantes a cada curso, aunque el número se reduce a lo largo de todo el secundario, llegando a egresar hasta 10 menos. Como siempre, el horario se extiende desde las 7 y 30 hasta las 16 y 30 horas. Según los informes del Departamento de Recursos Humanos

de Mercedes Benz, el 68% de los alumnos pertenecen a familias de trabajadores en relación de dependencia, el 20% a familias de trabajadores independientes y el resto, a hogares de desocupados.

El perfil diseñado en el PEI –Proyecto Educativo Institucional- propone lograr un egresado con conocimientos significativos, básicos y generales; con formación general y sólida formación específica, con disposición y compromiso para defender sus ideales, solidaridad y responsabilidad social, con respeto por el otro, emprendedor, capaz de generar cambios, con mirada crítica, confiado en sí mismo, defensor de la familia, que ejerza el cuidado del medio ambiente y practique los valores democráticos.

Esta es la única institución que imparte enseñanza técnica en la localidad de Virrey del Pino, donde se halla inserta: exactamente en la Ruta 3, km 43. El barrio se llama Mercedes Benz porque, como ya se dijo, en los inicios de la fábrica se construyeron viviendas para los trabajadores, se planificó la escuela y un club. Pero en 1984 se frenó la construcción del barrio, la escuela permaneció pero se enajenaron las viviendas y los lotes anexos.

Actualmente, el 63% de los estudiantes provienen de Virrey del Pino, y el 90 % de ellos vive a menos de 20 km. (según informe de la secretaría de la escuela)

### **4.3 El papel del Estado**

#### **4.3.1 Estado en retirada y desregulación, o re-regulación**

En estos años, operan cambios centrales en la superestructura social argentina que se articulan con las transformaciones estructurales. Se instala la imagen de un Estado colapsado a raíz de su distribucionismo y del proceso de sustitución de importaciones, cuando en realidad

el colapso se genera por la imposibilidad de mantener las ingentes transferencias hacia los sectores dominantes:

*“Esta versión tergiversada e interesada de la crisis estatal fue asumida y difundida por el sistema político e, incluso, por diversos analistas. Fue una caracterización de la crisis que se convirtió en hegemónica y generó, en el contexto de la hiperinflación, la adhesión social necesaria para llevar a cabo un replanteo de la estructura y áreas de influencia del Estado, de acuerdo con las concepciones establecidas en el Consenso de Washington” (Basualdo, E., 2006: 310)*

En todos los consorcios de las empresas privatizadas puede detectarse una trilogía de actores: los grupos económicos locales que aportaban sus conocimientos sobre la infraestructura física, la banca acreedora que capitaliza títulos y las empresas transnacionales portadoras de capacidad de gestión. Los grupos económicos implementaron estrategias de integración vertical<sup>43</sup> u horizontal, conglomeración y diversificación en relación con las empresas privatizadas. Podría decirse que el Estado, a través de las privatizaciones, transfirió poder regulatorio sobre la estabilidad de la economía y poder de coacción sobre sí mismo. La política de desregulación deja expuesta, además, la receptividad del Estado a las presiones de parte del sector empresario, dando lugar a la polarización del poder económico (Azpiazu, 2003).

Desde el sector automotriz, se generan asimetrías a raíz de los regímenes especiales que, aún ante la política de apertura económica, le dieron mayor protección. De este modo, los pequeños y medianos productores quedaron en desventaja, imposibilitados de reconvertirse y

---

<sup>43</sup> La integración vertical es una estrategia que consiste en la creación de subsidiarias que fabrican insumos para la elaboración de los productos (hacia atrás), o que tienen a su cargo las etapas de distribución y comercialización (hacia adelante). La integración horizontal no amplía la gama de las producciones sino su escala, para abarcar una mayor cuota de mercado.

de competir. En el marco de la *desregulación*, puede hablarse, en realidad, de *re-regulación* para el desempeño de los sectores productivos y relevantes en la economía, que otorga amplios márgenes de libertad y provoca conductas maximizadoras de rentas (Vispo, 1999).

Las prerrogativas a nivel de las empresas automotrices, no se han trasladado a la EPF, ni han generado externalidades positivas al nivel de las micro-experiencias educativas. Las escuelas quedaron libradas a su suerte:

*“El uno a uno afectó económicamente, ¡Alemania gastaba un millón de dólares en la escuela! Entonces dijo: ¡¿qué?!, se bajó el presupuesto hasta \$700.000, pero no podía bajarse más, en 2001 se empiezan a cerrar cursos; finalmente se cierra del todo en 2003.”* (Norberto)

*“En el 93, sí, ahí empezó el problema, ahí no pudo ser más una escuela gratuita y se empezaron a sacar costos: micros, útiles, campamentos, la ropa que se les daba: overalls, zapatillas, blazer, camisa... Ford sacó estos costos para reducir lo que no era el corazón de la educación.”* (Juan)

Efectivamente, las firmas no compensaron las consecuencias negativas del desplazamiento del Estado ni amortiguaron los golpes de las adversas decisiones del gobierno.

La reforma educativa de los noventa puede entenderse como respuesta frente a la crisis de la matriz estado-céntrica. Se reconoce en ella la inscripción de la crisis de la educación en la crisis del modelo del Estado de Bienestar keynesiano, y una direccionalidad marcada por los organismos internacionales, lo que ha derivado en la transferencia de responsabilidades por los resultados, y en la recentralización del control del sistema, a pesar de la pregonada descentralización. El sistema educativo, como producto histórico sujeto a determinaciones estructurales en lo económico, político, social y cultural, en esta etapa responde a una política

focalizada o sectorial, autónoma con respecto al conjunto social, y se la presenta como la única posible en aquella coyuntura. (Nosiglia y Feldfeber, 2002). Aunque las automotrices son destinatarias de ciertos privilegios, la EPF no escapa a la tendencia del conjunto en el campo educativo. Debe someterse a la Ley N° 24.049/91 que pone en jaque las finanzas provinciales al iniciar un proceso de descentralización, por medio de la transferencia a las provincias los servicios educativos que administraba y gestionaba el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el CONET:

*“En 1995, el paso de la CONET a la DIPREGEP [Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada] fue dramático, pasamos de Nación a Provincia de Buenos Aires, antes ninguna escuela técnica pertenecía a DIPREGEP aunque estuviera en la provincia. Muchas EPF desaparecieron. No fue fácil.”* (Norberto)

*“Con el traspaso, la escuela era algo imposible de sostener y dejó de ser gratuita. Ford no ayudó.”* (Juan)

Como consecuencia de esta transferencia, la institución debe sobrellevar graves dificultades organizacionales y administrativas. Según explica la Coordinadora del área de Educación de la AEA<sup>44</sup>, con el traspaso, la escuela pasa a depender de una estructura provincial burocrática e inexperta en educación técnica, sin presupuesto suficiente y sin capacidad de gestión.

Claramente, la empresa y la escuela se mueven en órbitas diferentes; sus dinámicas divergentes se revelan en el hecho de que mientras el retiro estatal y la reforma educativa provocaron efectos negativos en la escuela, la empresa, receptora de privilegios, no toma medidas para compensarlos. Permanece inmóvil, ajena.

---

<sup>44</sup> Cecilia Pasman, economista, Coordinadora del área de Educación de la Asociación Empresaria Argentina.

#### 4.3.2 Recursos económicos

En este escenario de transformaciones, y como consecuencia de ellas, la escuela se ve privada del crédito fiscal de la Nación. El Decreto Presidencial n°606 de 1995 crea, en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, el INET en reemplazo del CONET, y el Consejo Nacional De Educación y Trabajo, cuya misión es vincular los sistemas educativo y de producción. Este Consejo, a su vez, da origen a los Consejos Provinciales de Educación y Trabajo –COPRET- con vistas a lograr un enfoque regional. Pero el crédito fiscal a nivel provincial estaba sin reglamentar. Finalmente se concreta su reglamentación y el INET da el aval para que lo administre el COPRET, como parte de un largo proceso de mutaciones que incluye una nueva gestión en la Provincia de Buenos Aires. La transición significa una agonía para la EPF, que ve trabado su procedimiento habitual: compra de equipos o gastos, presentación de facturas y espera del certificado para descontar impuestos. A una estructura burocrática aún con dificultades de articulación, se suma la devaluación que multiplica los montos de las compras.

En el ámbito económico mundial, la IED hacia los países emergentes crece vigorosamente a principios de los 90 gracias a la estabilización de la moneda, la desregulación, la apertura comercial, las privatizaciones y la integración en el Mercosur. El sector automotriz es uno de sus destinos preferidos. Pero, a pesar del importante crecimiento de sus utilidades, es escasa su reinversión y elevada su remisión a accionistas externos. Al final de la década, la devaluación de la moneda local y la pesificación de los ingresos provocan el desplome de la IED (Porta, Bugna, 2013). La escuela, por su parte, experimenta el deterioro de su situación económica, que la lleva a cerrar sus puertas en 2003 (reabiertas dos años después):

*“Ya veníamos mal, y finalmente en 2003 Mercedes Benz sacó la escuela porque Alemania dijo que la situación económica no lo permitía. En 2005 vuelve por el subsidio de la provincia como cualquier otra escuela privada, y Rolle hizo interesar a la Fundación Fangio.” (Atilio)*

Pero nunca deja de funcionar el Centro de Capacitación de Mercedes Benz, primero ubicado en Palermo y desde la fusión con Chrysler en 1998, en Tortuguitas, Provincia de Buenos Aires. Allí se forman los mecánicos de los concesionarios, quienes atienden directamente a los clientes. Los cursos, obligatorios y de efecto inmediato sobre las ventas y la posventa, son gratuitos; recién en 2013 se exige el pago de un abono trimestral.

Es posible, entonces, afirmar para esta etapa que los recorridos de la empresa y de la escuela son independientes, y cuestionar palabras del representante legal:

*“Es positivo que la disponibilidad de fondos depende de la voluntad de la empresa, ¡y no de la burocracia estatal!” (Atilio)*

Desde su reapertura el sostén económico de esta escuela, que ha mantenido siempre su carácter gratuito, tiene dos pilares: la subvención estatal –que el propio representante legal gestionó- y las donaciones de la empresa. La primera cubre el 60% de los sueldos docentes, equivalente, aproximadamente, al 20 % de su gasto total. El resto de las erogaciones se afrontan con donaciones del Grupo Daimler, para quien representa su 5° donación en importancia en el mundo. Entre 2005 y 2007 fue su exclusiva fuente de ingresos, ya que la tramitación de la ayuda estatal, después de su cierre y reapertura, tomó su tiempo.

La Escuela Técnica Fundación Fangio en Argentina es la única escuela que se vincula a Mercedes Benz; el resto son centros de formación. En orden de comparar magnitudes, resulta de interés que, por ejemplo, en 2012 la empresa aportó \$3.100.000, y cada año se

recalcula; el centro de formación de Dusseldorf contó, para entonces, con más presupuesto: dos millones de dólares. De todos modos, nada despreciable, desde 2005 las donaciones van dirigidas a la Fundación Fangio, quien administra la escuela. Según el informe de la AFIP<sup>45</sup>, esta entidad posee el certificado de exención vigente que valida, para el donante, la deducción en el impuesto a las ganancias de las donaciones efectuadas. Así, a pesar de ser una escuela gratuita, los directivos cuentan con un holgado presupuesto:

*“El presupuesto anual nos permite adquirir máquinas que localmente son de última generación y lo decide la escuela sin ninguna restricción. Y proveemos a los chicos el desayuno, el almuerzo, materiales...”* (Norberto)

Además, la empresa se hace cargo del mantenimiento del edificio y el equipamiento general de la escuela a través de la donación de mobiliario y equipos informáticos.

#### **4.3.3 El impacto de la Ley Federal de Educación**

La LFE, “re-regula” el sistema educativo y se implementa gradualmente según los acuerdos realizados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Establece una Educación General Básica (EGB) constituida por nueve grados de escolaridad, organizada en tres ciclos de tres años cada uno con nuevos contenidos, y una educación Polimodal no obligatoria con un ciclo mínimo de tres años y otro de Educación técnico-profesional de nivel operativo que no habilita para acceder a la educación superior.

Según expresa Albergucci (1995), quien coincide con el espíritu de la Ley Federal de Educación, en la década del 60, con la creación del CONET, surge un modelo de enseñanza

---

<sup>45</sup> CUIT n° 30-62441612-7; consultado en <http://www.afip.gob.ar/genericos/exentas/rg2681/>

técnica de 6 años que articulaba tecnología, laboratorio y taller y que ofrecía una certificación con perfil profesional de nivel medio con acceso a la educación superior. En nuestros días, las necesidades formativas son otras:

*“Los cambios en la sociedad y en la cultura del trabajo imponen a la formación profesional objetivos que superan los tradicionales de formación de mano de obra para un puesto de trabajo específico y la direccionan en sentido de la formación integral de la persona.” (Albergucci, 1995: 146)*

Sin embargo, la postura contraria a esta ley manifestada en los testimonios recogidos, presenta una unanimidad y una elocuencia que lleva a descartar la simple resistencia al cambio. Se transcriben los más significativos:

*“En el polimodal había materias disparatadas, por ejemplo, en dibujo técnico ¡había que pasar de dibujar una máquina a dibujar una manzana..! ¡Y con menos años había que igualar la formación de 6 años...!” (Luis<sup>46</sup>)*

*“Con el polimodal, ¡todo para atrás! En los 90 hubiera querido seguir con la escuela industrial. Apareció una materia como, por ejemplo “Operaciones, mantenimiento y reparación de instalaciones”; era imposible de dar sin aprender electrotecnia, elementos de máquinas, instalaciones eléctricas en alta, media y baja tensión, hidráulica. ¡Y no daba el tiempo!” (Luis)*

La educación Polimodal y los cambios programáticos que suscitó, generan rechazo en todos los entrevistados. Entre otros aspectos, están convencidos de que no es posible la polivalencia que la LFE propone por cuestiones que se abordan más adelante.

Es llamativo el esmero de los directivos para no abdicar ante los embates de la reforma contra la educación técnica en general y su Proyecto Educativo Institucional en particular; así

---

<sup>46</sup> Luis Bianchi, técnico mecánico, técnico electricista, profesor de Motores y Jefe de Taller de la escuela.

lo muestran sus acciones para encontrar caminos de solución: reuniones periódicas con otras EPF, desvíos de los programas, entre otras.

*“Además de la comisión mixta, formada por representantes oficiales y de cada empresa para gestionar lo administrativo, se formó la Comisión de Educación de la UIA que se reunía una vez por semana; también estaban Ford, Renault y Siemens. Se llamó Comisión “de crisis” porque se nos sacó el crédito fiscal, queríamos que lo devolviesen para el sostenimiento de las escuelas. Pero el objetivo principal era meter el Dual en los TTP que establecía la LFE, pero el Dual<sup>47</sup> exigía 24 horas de fábrica más la carga horaria, ¡no hubo forma..!”*  
(Norberto)

*“Las reuniones eran periódicas, de todos los directivos de EPF para el intercambio de experiencias y para ayudarse en el traspaso a DIPREGEP. Philips no soportó, mantuvo el nombre solamente, es privada sin fábrica”* (Juan).

Se implementaron otras estrategias para contrarrestar los efectos de la nueva ley:

*“Los programas eran los oficiales pero los “manejábamos”. Los lineamientos eran los del Estado pero en la medida de lo posible escapábamos. Por ejemplo, acá las áreas tradicionales quedaron.”* (Norberto)

*“En los 90 se cambiaron materias para cumplir, pero los talleres se mantuvieron, los famosos EDI o espacios de definición institucional que cada institución ocupaba con materias a su elección, eran rotaciones de taller, y en el último año, en lugar de ir al taller los chicos hacían pasantías dentro de la fábrica.”* (Juan)

Así, la escuela procura preservar su calidad y estilo de enseñanza. El trabajo de los docentes también generó dificultades:

---

<sup>47</sup> Una alta valoración del sistema Dual es el denominador común que se manifiesta en todas las entrevistas realizadas a directivos y docentes; esgrimen que en Alemania el 80% de la fuerza laboral es formada por este sistema con excelentes resultados.

*“Con los docentes hubo problemas gremiales porque, por ejemplo, un profe que daba Hojalatería, que no existía más, ¡tenía que dar Termodinámica que no sabía! O había que trabajar por proyecto didáctico, pero ningún docente quería porque tenían que saber de todo, era imposible; tenían que enseñar lo que sabían y lo que no sabían. Entonces seguían enseñando lo mismo que antes pero le cambiábamos el nombre; para no bajar el nivel se ajustaba el proyecto al docente, así se explotaba lo mejor de él.” (Norberto)*

Con el ánimo de conservar las oportunidades de aprendizaje desde la práctica, se crean otros mecanismos:

*“Por otra parte, con esta ley los chicos se perdían las pasantías que se hacían en el sexto año, entonces, si querían la hacían al año siguiente; recibían el título de Bachilleres en Producción de bienes y servicios pero quedaba pendiente la pasantía, que se llamaba Práctica laboral. Luego de aprobarla se les daba el título de Técnico electromecánico. Fue una estrategia para no dejar caer el nivel.” (Juan)*

Todo se explica a partir de una observación fundamental: en la LFE no había un capítulo especial dedicado a la enseñanza técnica:

*“El problema se hizo más evidente en el 94, había que remar contra la corriente: la Ley Federal de Educación dejó de lado a las escuelas técnicas, había que tratar de mantenerse en un sistema que no nos tenía previstos. Ford fijó el perfil y se ajustaron los programas a eso, no se abandonaron los contenidos clásicos, por ejemplo, Tornos.” (Juan)*

Merecen destacarse dos cuestiones: en primer lugar, la firme convicción de la superioridad del modelo educativo anterior, y en segundo lugar, su tenaz defensa.

#### 4.4 Relaciones escuela-empresa-entorno

Las relaciones de la escuela con la empresa se abordan en dos direcciones: con la casa matriz y con la filial. Desde la casa matriz llegan planes a la filial e indirectamente a la escuela. Pero no existe un verdadero trabajo en red del que pueda sacar algún provecho la EPF, como al que aluden Porta, Kulfas y Ramos (2002) cuando esperan que la IED posibilite la difusión de progreso técnico a partir de filiales activamente integradas a la red global de la corporación:

*“Yo sé que de acá para allá iban para hacer nuevos modelos; también el director Rolle fue con alumnos. De allá para acá ha venido el jefe de departamento de chasis, por ejemplo, y lo llevaron a la escuela. También vino el gerente general de Mercedes Benz. Pero eran visitas, no existe un trabajo en red.”*  
(José)

*“¿Relaciones de la escuela con la casa matriz? Sólo por el viaje que logramos que los chicos del último año hagan a Detroit.”* (Susana<sup>48</sup>)

En cuanto a las relaciones entre la EPF y la filial, no están formalmente planificadas y a menudo responden a necesidades de la fábrica:

*“No existe un modelo educativo alemán, más allá del Dual. Pero la fábrica nos ayuda en la educación de los chicos; responde, por ejemplo, a las normas europeas sobre contaminación, a las normas internacionales de calidad; o tiene cosas como los sensores, y eso lo ven los chicos.”* (Norberto)

*“Hay cursos de capacitación para los chicos del último año dados por gente de fábrica, sobre cosas que se necesitan, por ejemplo sobre seguridad, tendidos eléctricos, etc.”* (Osvaldo<sup>49</sup>).

---

<sup>48</sup> Susana Ambrosioni, profesora de matemática, directora de la Escuela Técnica Henry Ford

<sup>49</sup> Osvaldo Yoshida, docente de Electrotecnia en la EPF desde 1998.

La designación de directivos, que hasta el cierre de la escuela está en manos del Departamento de Capacitación y Desarrollo de la firma, sigue priorizando la experiencia en planta, y esta condición se torna imprescindible para la elección de los docentes:

*“¿Docentes que nunca estuvieron en fábrica? ¡No! ¡Absolutamente, no! Hay profesorados técnicos, pero esa gente no califica para ciertos trabajos. Pero si los que enseñan no tienen título docente no cobramos la subvención estatal. Entonces, si un ingeniero sin título docente enseña bien, Mercedes Benz le paga el sueldo. A los técnicos de planta se les pagaban las horas de clase y después tenían que reponer lo que faltaban a la empresa. Por suerte nos topamos con inspectores piolas, valoraban nuestro trabajo.”* (Norberto)

*“El actual director comenzó en 1978 como agente de oficio, como un transmisor del oficio de taller. Tenía sólo un secundario técnico. ¡Pero era muy bueno...! Para la reapertura de la escuela en 2005, insistí y logré que fuera director, además, él siguió estudiando.”* (Atilio)

Es notoria la firmeza en la definición del perfil de los docentes y directivos elegidos, que se mantiene desde la etapa anterior a pesar de los cambios operados en el contexto y en las formas de organización del trabajo.

Cabe mencionar que las autoridades de la escuela siempre fueron argentinas, aunque las de la empresa nunca lo fueron, a excepción de Juan Manuel Fangio.

Con respecto a otras interacciones, la EPF y la empresa se abren al entorno, desarrollando acciones identificables con un cluster:

*“Acá cerca hay una autopartista, Mattioli, que suele pedir técnicos a la escuela. Y lo mismo hace Guerini, una distribuidora de camiones, quieren técnicos para reparaciones y control de stock. A su vez, la empresa tiene centros de capacitación para concesionarios, por ejemplo, sobre repuestos. Y más aún, la*

*empresa audita a los proveedores para verificar si cumplen las normas.” (María Eugenia)*

Según Yoguel (2013), esta conectividad con distribuidores, proveedores, clientes, competidores u otras instituciones como universidades, retroalimenta las capacidades de las grandes firmas, aventajándolas del resto. La cercana Universidad Nacional de La Matanza se interesó en un convenio con la escuela, que finalmente no se concretó en estos años. Pero es notoria la conexión con otras EPF de similar magnitud, como la de Ford o Siemens. Los directivos mantienen contacto y desarrollan una especie de “complicidad” para ayudarse mutuamente.

De todos modos, estas acciones no son suficientes para identificar a través de ellas una región de aprendizaje (Fernández, Amin y Vigil, 2008). Se verifican, más bien, la reducción de costos de búsqueda de empleados para las pequeñas empresas cercanas y cierta difusión de conocimientos desde Mercedes Benz: al auditar el cumplimiento de las normas ISO 9000 (calidad), ISO 14.000 (gestión ambiental) y de las normas de seguridad<sup>50</sup> presiona sobre la calidad. A través de los centros de capacitación para los concesionarios, trabaja en el mismo sentido.

Estos actores conforman una trama productiva con relaciones de compra-venta y con flujos intangibles, aunque no se alcanzan procesos de aprendizaje colectivo ligados a la investigación y la innovación; la filial no desempeña en el país actividades de desarrollo y diseño, tal como se expone en el apartado 3.5.3 al hablar de la especialización del trabajador.

---

<sup>50</sup> El contralor se extiende hasta otras áreas como la gestión administrativa, el mantenimiento edilicio y la atención al cliente. En función de los resultados, se eligen los concesionarios merecedores de premios. El primer premio es Platino, el segundo es Oro y el tercero es Plata y Bronce. Se exhiben en vitrinas como la mejor garantía de calidad.

## **4.5 Formación de la propia fuerza de trabajo**

A partir del nuevo régimen de acumulación, se van delineando otras formas de organización del trabajo. La extensión de los mercados en el espacio, su volatilidad y sus cambios constantes exigen a los trabajadores polivalencia, flexibilidad interna, involucramiento, capacidad para tomar decisiones, delegación de tareas, cooperación horizontal, entre otras actitudes que responden al paso del trabajo prescrito al trabajo a conciencia, de la obediencia a la responsabilidad. Emerge la figura del trabajador autónomo y responsable. La organización, por su parte, pasa de ser estable a cambiante, por eso necesita calificar a todo su personal permanentemente y movilizar su saber acumulado convirtiéndose en un espacio de aprendizaje (Neffa, 2004). Con respecto a este nuevo perfil de trabajador, la EPF de Mercedes Benz presenta una visión particular, con aspectos coincidentes y otros discordantes que se traslucen en su labor educativa.

### **4.5.1 De la formación del personal a la Responsabilidad Social Empresaria**

Perdiguero y García Reche (2005) sostienen que el modelo productivo de Alemania y Francia luego de la segunda guerra mundial, basado en el pacto entre el capital y el trabajo, entra en crisis en los años ochenta y se asemeja al modelo norteamericano y japonés que sacrifica derechos y salarios. A partir de entonces la RSE –Responsabilidad Social Empresaria- cobra fuerza. En los años noventa los incrementos en la productividad no se traducen en la mejora de las condiciones de trabajo; se reducen los gastos sociales de las empresas y se suman prácticas nocivas para el medio ambiente. Por eso, las actividades de filantropía se reemplazan por la responsabilidad pública en relación con el progreso social y los intereses generales de la sociedad, iniciativas que también redundan en beneficios

concretos para las firmas, como exenciones impositivas o marketing. Correspondiéndose con esta tendencia, en Mercedes Benz la escuela se explica más desde la lógica de la RSE y menos en términos de provisión de personal. Así puede leerse en las entrevistas:

*“Antes la escuela estaba para satisfacer la demanda de la empresa de recursos humanos, pero después los motivos se diversificaron. Puede ser por beneficios fiscales, por mantener un semillero de técnicos que compartan la filosofía de la marca, o por Responsabilidad Social Empresaria, con el rédito evidente en marketing a nivel mundial.”* (Atilio)

*“La escuela está como ayuda comunitaria. En las peores crisis de automotrices se barajaba la idea de cerrarla pero siguió”* (docente de la escuela de Ford, en reunión de padres informativa para el ingreso)

En efecto, la función de preparar el personal necesario se va dejando de lado:

*“Los chicos hoy no entran a la empresa por falta de demanda, bajó la producción.”* (Miguel)

En correspondencia con los fines de ayuda comunitaria, la población de la escuela de Mercedes Benz tiene otra procedencia en esta etapa:

*“Antes era para los hijos de los trabajadores, que venían de muchos lugares, ahora, es para los del barrio. La escuela se comprometió con el desarrollo local: para que el alumnado se limitara a Virrey del Pino ya no permitimos que los alumnos usen los micros que son para traslado del personal.”* (Atilio)

El entrevistado explica este hecho como de carácter social, debido a la condición socio-económica de los vecinos, que en su mayoría conforman familias de bajos recursos.

#### 4.5.2 Expectativas en torno al trabajo

Como ya se explicitó, es manifiesto el decreciente interés de la fábrica por proveerse de personal egresado de la escuela, aunque fue la razón que le dio origen:

*“Sólo el 10% de los egresados entran a trabajar acá”* (Juan)

*“Los 90 nos plantean una escuela para un modelo de país de servicios donde no participa la producción. La empresa pierde interés por incorporar al egresado secundario, como mínimo se busca un técnico superior y por eso se trata de disipar la expectativa de empleo que había antes. Se promueve la continuación de los estudios terciarios o universitarios y si no, entra a un listado de reserva.”*  
(Atilio)

Esta contradicción entre una escuela que forma fuerza de trabajo y su mínima absorción por parte de la fábrica, marca uno de los desacoples mencionados en la hipótesis.

Actualmente, de un total de 2.141 empleados, 127 son egresados de la EPF: 70 de ellos se desenvuelven en el área de producción, 51 en administración y 6 en posiciones jerárquicas. La presencia de egresados no llega al 6%.

Ante esta situación, que se sostiene desde buena parte del período anterior, el crédito fiscal entendido como aporte estatal frente a la casi inexistente empleabilidad en la fábrica, suscita un debate. Vanina Cortijo<sup>51</sup>, jefa del Departamento Administrativo del COPRET, expresa:

*“El Estado pone recursos, entrega el crédito fiscal y la fábrica no incorpora. Cuando fuimos hasta Ford para gestionar esto, no lo podía creer, de casi 30 egresados por año solo entraban... ¡dos!*

---

<sup>51</sup> Vanina Cortijo, periodista, Jefa del Departamento Administrativo del COPRET desde 1996.

La mirada empresaria encuentra sobradas razones para justificar el aporte estatal:

*“Al Estado le convino siempre; le sale más barato subsidiar esta escuela que abrir una nueva.”* (Cecilia)

De todos modos, los egresados manifiestan que el título expedido por esta institución es muy valorado a la hora de presentar currículum para aspirar a un puesto. A esta distinción se agregan las posibilidades de conexión con otros agentes demandantes de fuerza laboral que, de acuerdo con los docentes entrevistados, se acercan en busca de personal idóneo. Ellos son, más que nadie, Pymes proveedoras. Esta afirmación conduce a dos reflexiones. La primera: curiosamente, este tipo de empresas de menor magnitud, que suele ofrecer más puestos de trabajo, no tiene la posibilidad de contar con suficiente crédito fiscal para la formación debido a su escasa masa salarial<sup>52</sup>; está pensado para las grandes empresas. Se revela aquí una falencia regulatoria que merece especial atención.

La segunda reflexión es fruto de las entrevistas realizadas a firmas vinculadas con la marca: al jefe de personal de la cercana autopartista Mattioli S.A.I.C y al gerente de posventas de la distribuidora Cigliutti & Guerini SA. Ninguna de ellas absorbe técnicos egresados de la EPF de manera significativa:

*“¿Egresados? [de la escuela de Mercedes Benz] No. Ninguno. Pasantes sí, pero de otras escuelas técnicas”* (Aníbal –Mattioli S.A.I.C.-)

*“Creo que había un egresado de ahí trabajando...no, había dos hace cuatro años que se fueron, nada más.”* (Mario Luis -Cigliutti & Guerini SA-)

---

<sup>52</sup> Según informa Claudia Schadlein, contadora del COPRET, el crédito fiscal es el 1% de la masa salarial abonada en el último año para empresas con más de 100 empleados. Dicho porcentaje asciende a 1,5% para empresas con menos de 100 empleados, pero debería alcanzar el 8% para que sea viable para las Pymes.

Se desestima, entonces, la impresión de los internos de la escuela en cuanto a la importancia de esta salida laboral.

Ahora bien, si la empresa prescinde en gran medida de la escuela, ¿cómo se provee de personal adecuado? Conexiones con los Centros de Formación Profesional creados en 1988, a cargo del CONET y el SMATA, completan la demanda. Si bien están pensados para formar trabajadores, cuadros medios y empresarios del servicio de mantenimiento y reparación de automotores, Mercedes Benz también incorpora a su plantel egresados de estos centros. Según el director de Formación profesional del SMATA, que ocupa el cargo desde 1995 y regentó el Centro de Formación Profesional n° 8 de CABA desde 1989, suelen ingresar alrededor de 10 trabajadores provenientes de estos centros por año, cinco veces más que el promedio anual de ingresantes formados en la EPF.

Actualmente, los sueldos del personal de estos centros son cubiertos por la provincia, el cuidado edilicio y los demás gastos, por el SMATA. Uno de ellos funciona en el terreno lindero a la escuela; Mercedes Benz colabora con equipamiento. Por esta vía la firma se desentiende de buena parte del problema de la capacitación del personal, siendo el Estado quien solventa una considerable proporción.

#### **4.5.3 De la calificación del trabajador al modelo de las competencias**

Relevante para las ideas desarrollistas, la calificación para la especialización y la división del trabajo fue su bastión y, tal como se lee en el marco teórico, aunque en los 90 parece haberse descartado, Guellec y Ralle (1996) sostienen que la especialización hace factible el crecimiento estático (ahorro de tiempo) y dinámico (aprendizajes) propulsando el progreso técnico. Podría encontrarse allí uno de los motivos por los que los entrevistados

reflejan adhesión a ella. En este punto vale la pena repetir parte de un testimonio ya transcrito para la primera etapa, e incorporar otros:

*“La formación por disciplina tecnológica no fragmenta; después los saberes se ensamblan, se ve en la electromecánica que es electricidad y mecánica, o, por ejemplo, la construcción se fusiona con la química en el premoldeado, o las pinturas (...) La especialización no fracciona el conocimiento: primero te formás en una especialidad y después podés ampliar, ¡sino no sabés nada de nada!”*  
(Juan)

*“La especialidad se necesita y el alumno debe elegir. No existe la enciclopedia, en algún momento el alumno se va a especializar en algo, ¡no se puede saber todo!”* (Atilio)

En el siguiente apartado se suman testimonios similares en cuanto a la defensa de la especialización. Entonces, aunque el nuevo modelo de las competencias considera caduca la idea de calificación acorde con cada especialidad, se observa en las EPF una postura conservadora en este aspecto.

Otro punto a considerar es la intención de generar la implicación y el compromiso del trabajador, que se percibe claramente presente: todos los entrevistados coinciden en que la escuela ha promovido siempre el interés por trabajar en la empresa y la adhesión a los objetivos de la escuela:

*“Acá se ponen la camiseta todos, alumnos y docentes, no sé, es algo que se inculca inconscientemente...es cultural...”* (María Eugenia)

*“Yo creo que la escuela está para tener bien a los empleados, para que se pongan la camiseta.”* (Atilio)

Un compromiso afectivo y la voluntad de generarlo se verifica desde décadas anteriores, cuando el modelo de las competencias aún no estaba plenamente instalado; el apartado 3.5.2 transcribe testimonios que ya demuestran el interés por la incorporación de los hijos de los trabajadores apuntando a un involucramiento a nivel familiar.

Junto con la implicación y el compromiso, otros aspectos íntimamente ligados al modelo de las competencias se expresan como valores deseables en la EPF: la responsabilidad, la autodisciplina, el trabajo en equipo que convive con la gestión individual:

*“Le damos importancia no solo a las notas, sino a la predisposición al trabajo. A que sean responsables, a que tengan una buena actitud..! Pero por lo general, acá no hay problemas de disciplina. La disciplina y la responsabilidad son valores esenciales y, llegado el caso de que puedan entrar a fábrica, esto es lo que más se tiene en cuenta, mucho más que a las notas altas.”* (Norberto)

*“Nos manejamos con el sistema de autodisciplina guiada, es decir hay responsabilidad y disciplina aún sin presencia del profesor. Acá no hay preceptores. Buscamos la ética, el respeto a las reglas y que sientan pertenencia institucional. Y les enseñamos cómo competir con el otro, por ejemplo, con las olimpiadas matemáticas...es que todo el tiempo todos estamos compitiendo con otros!”* (Susana)

Desde el campo pedagógico es atinado cerrar estos comentarios con la mencionada reflexión de Gallart (2005) quien sostiene que las prácticas en taller, al requerir más atención, evita problemas de disciplina escolar.

No es tan claro el interés por formar trabajadores autónomos, otro aspecto que responde al modelo de las competencias. Curiosamente, si bien esta etapa está signada por cambios organizacionales sobre la base de células de trabajo a la manera toyotista, en las

automotrices los objetivos no son fijados por cada equipo sino por la planificación central de la terminal (Otero, Salim, Zannini, 2005). El tipo de formación que brinda la EPF responde a esta organización, conforme lo revelan las entrevistas realizadas a egresados de los años 1966, 1976, 1990, 1992, 2002, 2008 y 2013. Al tener que optar, entre una serie de valores actitudinales<sup>53</sup>, aquel en el que su educación media puso el mayor énfasis, nadie indicó la autonomía (el primer lugar fue para la responsabilidad).

Lo antedicho permite una conclusión singular: existe continuidad en dos aspectos. Primero, en la persistente elección del modelo educativo desarrollista basado en especialidades; segundo, en la temprana intención de implicar al personal –sin enfocarse en la autonomía-, que subsiste desde el principio hasta el final del recorte temporal abordado. Entonces, aunque el objetivo central ya no sea la preparación de trabajadores para la firma, la formación que brinda la escuela responde a sus parámetros.

#### **4.5.4 La cuestión de la polivalencia del trabajador**

Retomando a Coriat (1992), la era de la competencia por la calidad y los productos diferenciados, en un escenario inestable e imprevisible liderado por el uso de la electrónica, requiere polivalencia operacional. Y ya se ha dicho que en esta etapa se valora más la capacidad de aprender que los saberes específicos. Los procesos de multiprofesionalidad e interprofesionalidad implican a profesionales que abordan proyectos de manera integrada (Gómez, 2000).

---

<sup>53</sup> La serie estaba compuesta por (en orden de preferencia según los resultados de las entrevistas): responsabilidad, disciplina, esfuerzo individual, trabajo en equipo, iniciativa, capacidad para competir, autonomía.

Sin embargo, todos los entrevistados se muestran adversos a esta idea. Y es llamativa su unanimidad:

*“La polivalencia no profundiza ninguna modalidad. La polivalencia no existe. Es un pato que no camina ni nada bien. El alumno si no profundiza se aburre, vive dando exámenes de materias que vio tres días...”* (Juan)

*“Con la LFE se querían enseñar muchas cosas y al final no se aprendía nada. No había tiempo. Era como saborear una mandarina, un gajo solo ¡y el resto tirarlo..!”* (Luis)

*“¿Polifuncionalidad? ¡No! Decididamente, no es la política del colegio.”*  
(Sergio<sup>54</sup>)

Así resume Miguel su apreciación sobre la polivalencia y métodos como Kaizen<sup>55</sup> o Just in Time<sup>56</sup>:

*“En la década del 90, aparecieron métodos como calidad total, Kaizen, polivalencia, etc. Tienen algunas ventajas desde el punto de vista de la empresa, ya que buscan la eficiencia. Pero todos se orientan a operarios y se aplican a sectores de poca especialización, como líneas de ensamble, sectores de logística, etc. Para esto la empresa requiere personal versátil y que se desempeñe en varios puestos ya que permite cambios sin mayores problemas. Ahora, eso es de difícil aplicación cuando son operarios especializados, por ejemplo, de sectores de mantenimiento; en Ingeniería de planta, de proceso o de producto, es imposible; requieren el mayor grado de especialidad.”* (Miguel)

---

<sup>54</sup> Sergio D’Agostín, egresado de la EPF en 1990, ingeniero industrial, docente de Diseño Electromecánico y Taller de hidráulica.

<sup>55</sup> De origen japonés, es una estrategia de mejora continua hasta lograr la calidad total. También puede considerarse una filosofía.

<sup>56</sup> Sistema de organización de la producción creado por Taiichi Ohno que produce sobre pedidos reales; su objetivo es producir lo que se necesita, en las cantidades que se necesita, en el momento en que se necesita.

*“¿Polivalencia? Está probado que no sirve; es para preparar al trabajador para distintos trabajos o para ninguno, total, no servías, no estabas preparado para nada y tenías que seguir estudiando.” (Luis P.<sup>57</sup>)*

Atendiendo a estas explicaciones puede inferirse que la opción por el trabajador polivalente apunta a subsanar el fenómeno de la polarización de los puestos de trabajo que genera la introducción de la electrónica (Azpiazu, Basualdo, Notcheff, 1988): se requiere alta densidad de conocimientos para dominarla o escasa calificación para obedecerla. Teniendo en cuenta que la escuela no pretende preparar operarios sino cuadros medios, es comprensible su insistente orientación hacia la especialización y el rechazo a la polivalencia.

#### 4.5.5 Aprender haciendo: argumentos para continuar.

La reivindicación del trabajo manual y de los tradicionales saberes prácticos es una constante revelada en las entrevistas:

*“Uno puede decir “yo sé” pero cuando se tiene que poner a hacer, es otra cosa.” (Luis)*

*“Oficios como carpintería o tornería todavía se necesitan. Los programas oficiales los sacaron de la currícula pero nosotros damos un poco de eso. Los chicos diseñaron y fabricaron carrocerías experimentales de autos eléctricos.” (Atilio)*

*“Hojalatería, ajuste, es el primer paso, aunque ahora no se le pone tanto tiempo como antes, en que calificaban con cantidad de horas, como las horas de vuelo para un piloto, ¿viste? Ahora las cosas las hacen las máquinas, por ejemplo CAD (computer assistance design) y CAM (computer assistance manufacture) pero tengo que saber cómo funcionan, cómo arreglar, porque si se para puedo corregir, pero para eso tengo que saber hacerlo yo.” (Norberto)*

---

<sup>57</sup> Luis Parente, técnico mecánico, director de una escuela técnica de gestión privada.

La continuidad del examen psicotécnico (antes llamado técnico o de destreza manual en taller) como última instancia definitiva del ingreso a primer año revela la importancia que la escuela adjudica al trabajo manual. Gallart (2005), coopera con esta posición cuando pondera el trabajo manual como capaz de fomentar la capacidad de articular teoría y práctica y de evitar la devaluación de contenidos: a la hora de resolver problemas, la máquina funciona o no funciona, no hay opciones intermedias.

“Aprender haciendo” es uno de los pilares del discontinuado sistema Dual, defendido por las EPF:

*“¡EL sistema Dual era lo mejor! En la Comisión Mixta, junto con el director de la escuela de Ford y de Siemens, y en el foro de educación de la UIA, teníamos como objetivo principal darle continuidad al sistema Dual dentro del Polimodal. Pero no se pudo. Era imposible meter en el Polimodal todas las horas de práctica que requiere el Dual.” (Norberto)*

¿Por qué los directivos siguen adscribiendo con insistencia a este sistema? Por dos razones. En primer lugar, porque la vinculación interinstitucional que conlleva hace viable el nuevo tipo de saberes que pide el mercado laboral. El advenimiento de la microelectrónica y los cambios en la organización del trabajo han llevado a la industria a demandar personal capacitado con planes de formación que incluyan, además de destrezas y conocimientos, habilidades sociales y personales: competencia, autonomía, capacidad de comunicación, espíritu de equipo, responsabilidad. Pero estos aprendizajes no pueden dividirse en teoría y práctica, y sólo se efectivizan en la empresa. El giro en la enseñanza requerida juega, para los directivos de la escuela, a favor del Dual. En efecto:

*“El Dual tiene muchas horas de práctica, y el taller reúne la persona como persona, como compañero, y también el trabajo en equipo y la comunicación, porque nadie sabe de todo.” (Luis)*

En segundo lugar, porque al combinar experiencia práctica y conocimientos teóricos se ajusta perfectamente al nuevo modelo de trabajador: una combinación de obrero calificado - con conocimientos cimentados en la experiencia- y de ingeniero, -que cuente con una amplia formación teórica. Por lo general, esta composición se encuentra en el ingeniero egresado de la escuela técnica (Greinert, 1998:162). La escuela de Mercedes Benz entiende que el Dual, como complemento del ciclo técnico secundario, responde con creces a esas exigencias. Así lo expresan los directivos:

*“No preparamos técnicos de habilidad manual solamente, sino que deben operar máquinas desde su programación. Más hoy, que ya no se necesitan tantas repeticiones. Es saber hacer lo que hace la máquina, pero lo hace la máquina.” (Norberto)*

*“La teoría y la práctica deben estar bien articuladas. Demasiada teoría no es buena, y demasiada práctica, tampoco. Pero acá hay facilidades para las prácticas profesionalizantes y se forman alumnos y docentes con una infraestructura diferenciada del resto de las escuelas técnicas que es atractiva para cualquier docente o alumno.” (Atilio)*

El trabajador formado así, responde a la revaloración de los aportes del personal operativo con conocimientos prácticos sobre los procesos de trabajo concretos y es afín con la interdisciplinariedad que acerca a los profesionales a las labores operativas en esta etapa, a través de proyectos integrales que las incluyen (Gomez, 2000).

Para Lipietz (1989) es conveniente reunificar los aspectos intelectuales y manuales del trabajo. La disociación entre quienes conciben la organización y los operadores directos permitió la automatización del saber hacer por medio de las máquinas, pero disminuyó la posibilidad de crear y concebir innovaciones. Dio paso al decrecimiento de la tasa de productividad que tuvo lugar durante la crisis del fordismo. Pero el taller, ofrece la oportunidad de dar curso a la creatividad:

*“En el taller, haciendo, se aprende más, hay conocimientos que sólo se transmiten haciendo y se inventan cosas. Es como mi hija, ella se pone en la cocina y ahí se le ocurren cosas, inventa recetas.”* (Luis)

La reconstitución de la unidad entre aspectos manuales e intelectuales produce el aumento de la capacidad de negociación de los operadores directos en tanto les restituye el savoir faire expropiado; en consecuencia, es conveniente para la firma su implicación. Así se explicaría la preocupación y valoración del compromiso con la firma abordado en el apartado anterior. Autores como De Luca y Prieto (2014), atribuyen al Dual, al que interpretan como modo de formar trabajadores de baja calificación, la propiedad de disciplinar a los aprendices; Whele (1999) y Aguayo (2006) conectan con la capacidad de autocontrol y la ética, que jugarían en el mismo sentido.

En pocas palabras, en el proyecto educativo de la EPF subyace la idea de que los saberes prácticos tradicionales y los que brinda el sistema Dual, están aún vigentes y, en el marco de la nueva organización del trabajo, constituyen aportes valiosos para la educación técnica.

#### 4.5.6 La tecnología disponible

La perspectiva heterodoxa observa a esta etapa como signada por la falta de aprovechamiento de los aspectos positivos generados durante la ISI, como equipos de recursos humanos o capacidades ingenieriles, y el castigo a instituciones difusoras de cambios técnicos. (Azpiazu, Basualdo, Schorr, 2000) El régimen de protección especial para la industria automotriz, por su parte, impulsa la importación de autopartes provenientes de Brasil y las políticas públicas establecen medidas no vinculadas a la innovación tecnológica (Azpiazu y Nochteff, 1994). Los reportes anuales de la firma detallan los montos invertidos por la casa matriz en I&D: para el lapso 1990-2001 promedia el 8% del total de las ventas del grupo, pero tal ítem ni siquiera existe para las filiales.

En la escuela, sólo un entrevistado expresa haber recibido algún estímulo o referencia significativa al rol decisivo de las innovaciones. En cuanto al nivel tecnológico de los equipos, reconocen su retraso con respecto a los niveles internacionales pero insisten en su adelanto con respecto a los que utilizan otras escuelas:

*“A nosotros nos llega el descarte o rubbish. Los equipos pasan de la fábrica a la escuela. Siempre fue así. Pero, igualmente, en lo tecnológico, esta escuela siempre mantuvo ventajas comparativas con respecto al resto de las escuelas.”* (Hugo).

Luis expone otra ventaja:

*“El profe llama a la fábrica y dice que va con los chicos a ver intercambiadores de calor, por ejemplo. Y van y lo ven ahí, en directo.”* (Luis)

Así, se esboza alguna transmisión tecnológica diferencial, aunque no como un objetivo de enseñanza sino a raíz de necesidades de la empresa:

*“En esta escuela se enseñan los estándares internacionales que la empresa tiene que tener en cuenta.” (Luis)*

*“Las normas europeas tienen leyes sobre contaminación y eso se enseña acá.” (Norberto)*

Esta importante inclusión en los contenidos a enseñar responde a que las automotrices requieren el cumplimiento de estándares internacionales en sus productos, más aún en la primera fase de los 90 en que las terminales automotrices aumentan sus inversiones con la intención de introducir nuevos modelos y producir autopartes a escala internacional (Otero, Salim y Zannini, 2005)

El taller está sectorizado: mecánica, electricidad y automotor, donde se destaca un robot de soldadura digital. También se exponen motores con fallas que desecha la fábrica. Debe resaltarse el hecho de que muchas de las máquinas a disposición de los estudiantes son de uso didáctico, adquiridas en Argentina y accesibles para cualquier otra institución educativa que pueda pagarla. Conviven con otras recibidas desde la fábrica que datan de los años 80, época en que se fabricaban piezas que más tarde vendrían de Brasil. Los entrevistados califican a estos equipos como de excelencia y difíciles de conseguir, por ejemplo, una mesa de trazado que mide tres dimensiones. Sus descripciones del taller ponderan la escuela:

*“Desde 2002 entraron más vehículos, incluso un auto Mercedes Benz de modelo corriente. También hay 19 tornos, equipos de soldadura, un elevador para inspección de automóviles, cuatro vehículos prototipo, taller de bobinado, sala neumática, una fresadora de control numérico computarizado...” (Osvaldo)*

Para concluir, es posible hacer una analogía a partir de conceptos de Azpiazu (1986) ya mencionados, sobre la transmisión tecnológica desde las empresas transnacionales. Para él,

se reduce a la repetición de desarrollos ya experimentados en la casa matriz, pero novedosos a nivel local. De manera análoga, la EPF recibe el descarte, pero aún así, su equipamiento resulta de avanzada en comparación con aquel al que acceden otras instituciones educativas. Tanto docentes como directivos valoran en gran medida su dotación tecnológica y se esmeran para sacar de ella el mejor provecho educativo.

## 5 CONCLUSIONES

### 5.1 Escuela y empresa: trayectorias independientes

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que la EPF ha desarrollado una dinámica propia respecto de la empresa. En definitiva, se verifican los desacoples entre la política empresarial y la labor de la escuela planteados en la hipótesis principal.

#### 5.1.1 Hitos en la trayectoria de la EPF

El Cuadro IV muestra, en su parte inferior, los hechos que signaron la vida de la escuela. Las filas superiores exhiben los principales aspectos legales, económicos y organizativos, que los acompañaron. De acuerdo a los testimonios, el auge de la escuela se comprueba hacia el final de la década del 70. “Hitos” como el *convenio con Alemania*, la *adición del ciclo superior* y la *incorporación del sistema Dual* dan cuenta de su crecimiento. Puede advertirse un buen desempeño hasta 1995, año en que, a pesar de los primeros reveses del nuevo marco regulatorio neoliberal, aún se concretan avances como la *complementación del Dual para alcanzar el título de técnico*. A partir de ese momento la escuela ve frenado su avance; la empresa no compensa los efectos negativos de la nueva legislación en materia educativa. Poco después de la implementación del Polimodal, se inicia la gradual *reducción de cursos*, y finalmente se produce el *cierre*, que el ingenio de los directivos y las luces de un nuevo contexto logran revertir en 2005 con su *reapertura* como escuela privada, no de fábrica.

Cuadro IV: Trayectoria de la EPF; creación, cambios, cierre y reapertura (1962-2005)

Año	1962	1976	1978	1980	1991	1995	1998	2002	2005
<b>Marco regulatorio</b>	CONET	CONET	CONET	CONET	CONET/ DIPREGEP	LFE/INET DIPREGEP	LFE/INET COPRET DIPREGEP	LFE/INET COPRET DIPREGEP	LFE (residual) INET/COPRET yP DIPREGEP
<b>Fuentes de financiamiento</b>	Crédito Fiscal	Crédito Fiscal	Crédito Fiscal	Crédito Fiscal	Crédito Fiscal	Crédito fiscal con interrupciones Donaciones de M. Benz	Crédito Fiscal a través del COPRET. Donaciones de M. Benz	Crédito fiscal a través del COPRET. Donaciones de M Benz	Donaciones de M. B. a través de la Fundación Fangio y subvención estatal en trámite
<b>Plan de estudios vigente</b>	s/Decr.14086/62: 3 años de formación básica en oficios y 3 de formación técnica industrial	s/ Decreto 15747/65  3años de Ciclo básico y 3 años de especialidad.			Residual (últimos cursos antes de la implementación total de la LFE)		LFE  Polimodal de 3 años TTP optativos		
<b>Oferta Educativa de la EPF</b>	Formación básica (3 años)	Ciclo básico (3 años)	Ciclo básico (3 años) Horas adicionales de taller	Ciclo Básico y Superior (6 años) Especialidad téc-mecánica. Sistema Dual	Ciclo Básico y Superior (6 años) Especialidad téc-mecánica. Sistema Dual	Ciclo Básico y Superior (6 años) Especialidad téc-mecánica. Sistema Dual	Polimodal Prod Bs y Serv y Econ. y Gest de las Organiz. (3 años) Sistema Dual Práctica laboral	Polimodal Prod Bs y Serv y Econ y Gest. de las Organiz. residual por cierre (3 años) Práctica laboral	Polimodal Prod. de Bs. y Serv. con TTP en instalaciones electro-mecánicas . (3 años)
<b>Director de la escuela</b>	Cotza <b>Procedente de fábrica</b>  11 años en el cargo 1962-1972	Fópoli <b>Procedente de fábrica</b>  10 años en el cargo 1973-1982			Maiochi <b>Procedente de fábrica</b>  10 años en el cargo 1983-1992	Barelles Sin experiencia en fábrica 4 años en el cargo 1993-1996 (Despedido)	Ciotti  Sin experiencia en fábrica 3 años en el cargo 1997-1999 (Despedido)	Barcia  Sin experiencia en fábrica 3 años en el cargo 2000-2002	Nanizi 4 años en el cargo (2005-2008) Reemplazó Rolle <b>Procedente de fábrica</b> (2009-continúa)
<b>N° de estudiantes*</b>	25	105: 35 por curso	105	210: 35 por curso	210	210	210	35 (último curso)	35 (primer curso; 70 más en los 2 años siguientes)
<b>Hitos en la evolución de la EPF</b>	Creación	Convenio con Alemania para asistencia técnica	Se gestiona el ciclo superior	Se inicia el sistema Dual s/Resol 1012/79	Paso del CONET a DIPREGEP	Se suman 2 años al Dual para título técnico	Fin de Dual Inicio del Polimodal	Último año y CIERRE	Reapertura

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas.2015.

Referencias: *CONET: Consejo Nacional de Educación Técnica; INET: Instituto Nacional de Educación Técnica, creado en 1995 como continuador del CONET; DIPREGEP: Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; COPRET: Consejo Provincial de Educación-Trabajo, que toma a su cargo el manejo del crédito fiscal; COPRET y P: Consejo Provincial de Educación, Trabajo y Producción, creado por la Ley de Educación Técnico-profesional n° 26.058 de 2005 sobre la base del COPRET. El COPRET fue gestado por el Consejo Nacional de Educación -Trabajo que, a su vez, se crea en 1995 con el propósito de asesorar a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), en cuanto al desarrollo de estrategias y acuerdos entre el sistema educativo y los sectores públicos o privados vinculados a la producción y el trabajo, para garantizar una educación técnico profesional con impacto en el desarrollo regional.*

*\*La cantidad de estudiantes es una aproximación en base a datos suministrados verbalmente; no se permitió el acceso a los registros administrativos.*

### *Marco regulatorio*

Junto con la ley de Transferencia de servicios educativos, la disolución del CONET como organismo de conducción y supervisión ha sido un grave revés para la educación técnica y la EPF no fue ajena a ello. Debió incorporarse a DIPREGEP, una entidad inexperta, sin herramientas ni recursos para conducir este tipo de enseñanza. El INET intenta ocupar el lugar del CONET frente al nuevo escenario planteado por la LFE y el COPRET procura, como puede, reflotar los aparatos de conexión entre la educación y el mundo del trabajo.

La lectura vertical del cuadro permite ver al modo de regulación como el eje propulsor de las transformaciones.

### *Fuentes de financiamiento*

La desarticulación del CONET arrastró consigo los mecanismos de gestión del crédito fiscal, principal fuente de financiamiento de la EPF. Esta acefalia trae años de gran confusión que las escuelas técnicas deben atravesar, hasta la aparición del COPRET en 1996, quien restablece el crédito fiscal, con todas las dificultades que significó su traspaso a nivel provincial. Las donaciones de Mercedes Benz tienen carácter subsidiario y son sensibles a las oscilaciones del mercado así como a las medidas de política económica del gobierno.

### *Plan de estudios y oferta educativa*

Para interpretar correctamente la oferta educativa de la escuela, se exige tener en cuenta que la EPF siempre estuvo sujeta al mismo marco regulatorio que el resto de las escuelas técnicas, debiendo ajustarse a los planes y programas oficiales, por lo tanto, cualquier estrategia que los rebase pertenece al ámbito extra programático o son maniobras ad-hoc. Este carácter reviste a la implementación del Dual, la ampliación del Dual, el idioma alemán y el agregado de horas de práctica laboral.

### *Directores*

En el cuadro, el resaltado de la procedencia y la antigüedad en el cargo de los directivos arroja un dato relevante: la experiencia en fábrica coincide con los desempeños más largos y no se encuentra en los que fueron despedidos. Es claro, entonces, el perfil de directivos que elige la EPF.

### *Número de estudiantes*

La escuela comienza con solo 25 estudiantes, que logran su vacante entre 250 jóvenes que se presentan al examen de ingreso. El cupo en cada curso aumenta hasta 35 a lo largo del tiempo y luego varía el total por la apertura de nuevos cursos o por su cierre, pero el número de aspirantes y de ingresantes se mantiene casi constante a través del tiempo. La distancia entre ambas cifras habla de una gran selectividad.

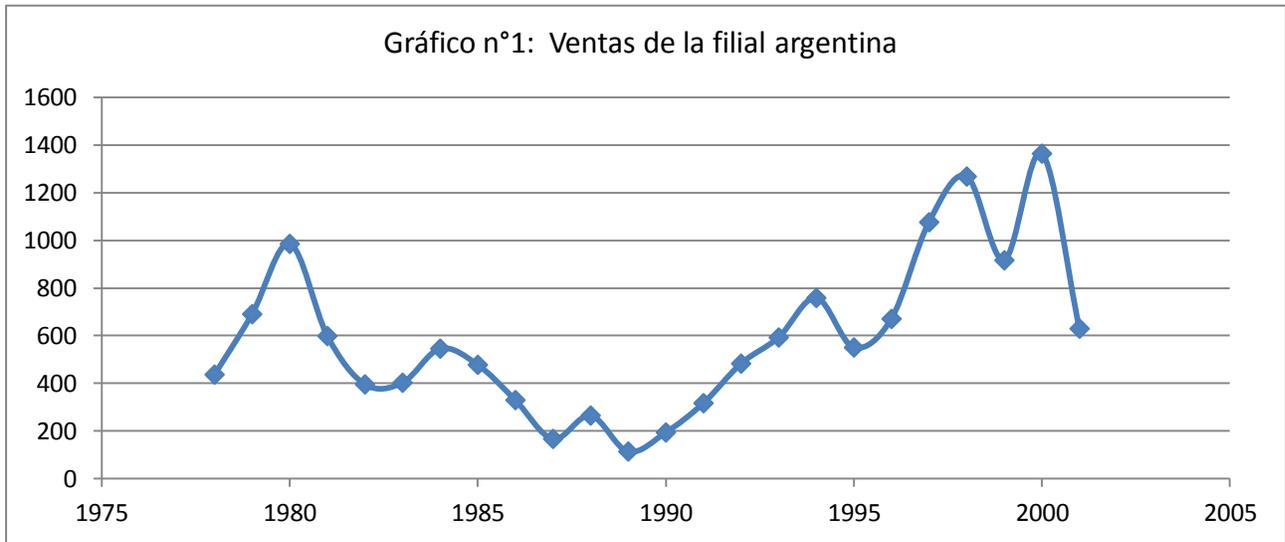
Detallada la trayectoria de la EPF, es momento de compararla con la de la filial, ya presentada en apartados anteriores (Cuadros I y III).

### 5.1.2 Recorridos comparados

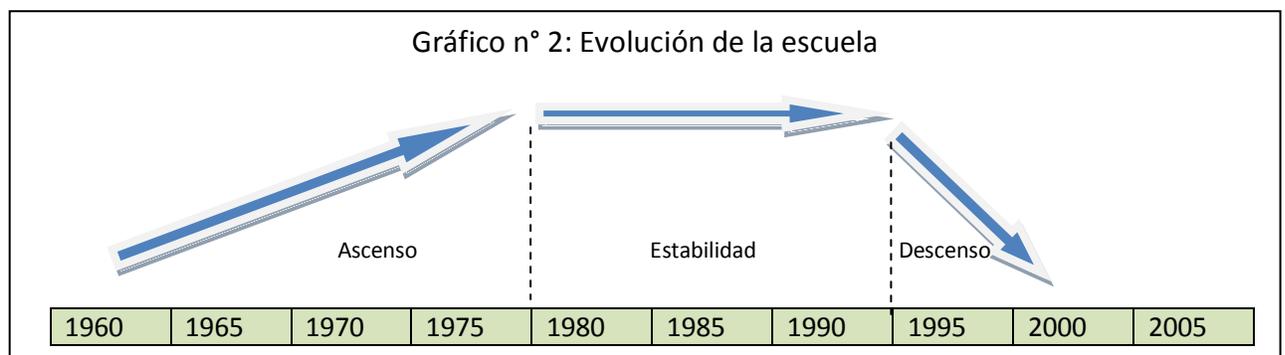
No puede asimilarse el desempeño de la escuela al de la filial y menos aún al de la casa matriz. No se verifica correspondencia: mientras las ventas de la casa matriz crecen incesantemente, la filial en Argentina fluctúa al ritmo del contexto local, exhibiendo en 1980 un alto nivel de ventas, 1989 denota la absorción de la crisis, hacia 1998 se verifica una importante recuperación que supera en gran medida al pico de ventas de 1980, luego fluctúa y vuelve a elevarse para decrecer abruptamente hacia 2001. La escuela, en cambio, muestra un desenvolvimiento más estable, que crece y llega a su punto culminante hacia 1980, se mantiene hasta el final de la década para caer abruptamente hacia 2001, coincidiendo con la filial sólo en esta instancia.

Los desacoples a que se hizo referencia en la hipótesis se visualizan en los gráficos. La curva que representa las ventas de la filial argentina exhibe forma de “U”, considerando ambas etapas. El desarrollo de la escuela se grafica en función de variables cualitativas respondientes a criterios de evolución o involución; se han tomado como tales la apertura o el cierre de cursos y la disponibilidad de recursos. Su gráfico presenta, en cambio, una forma inversa, con una pendiente solo coincidente con la de las ventas de la firma en sus tramos inicial y final.

Las trayectorias de la escuela y de la empresa merecen un análisis pormenorizado por períodos visibles en el Gráfico n° 2: de ascenso, de estabilidad y de descenso. El primero, desde sus inicios hasta 1980. La legislación desarrollista que procura estimular la entrada de capital extranjero surte efectos positivos.



*Fuente: elaboración propia en base a los reportes anuales del grupo Daimler Benz / Chrysler Benz, 2015.*



*Fuente: elaboración propia en base a entrevistas, 2015.*

La inclusión de incentivos fiscales acompañada por el inicio de un proceso de corrimiento estatal se traduce en un impulso para la emergencia y evolución de la EPF, que va incorporando alumnos, cursos, adiciona el sistema Dual, gana prestigio, y cuenta con el beneplácito de la empresa en tanto resulta funcional a sus intereses y no se contrapone a los de otros grupos de poder.

A partir de 1980 y hasta 1990, las ventas del grupo en Argentina decrecen al compás de la crisis inflacionaria local que induce a otras automotrices a retirarse del mercado. Durante

el primer quinquenio de la siguiente década, se verifica una gradual recuperación de las ventas. Sin embargo, el desenvolvimiento de la escuela se muestra estable durante todo el lapso, manteniendo sus características e incorporando alguna mejora.

En 1995 las ventas del grupo reafirman su ascenso, pero la escuela ya manifiesta los efectos negativos de las transformaciones sufridas a partir del nuevo marco regulatorio en materia educativa (ley 24.049/92 de Transferencia de los servicios educativos) que la desplaza de la órbita del CONET para incorporarla a la DIPREGEP. Su trayectoria aquí dibuja un descenso como resultado de estos cambios. El inicio del nuevo siglo marca una coincidente y pronunciada declinación tanto para la empresa como para la escuela.

La divergencia entre los recorridos es el resultado del desarrollo de dinámicas propias a partir de una relación signada, desde la empresa, por la funcionalidad y el abandono de manera alternada, y desde la escuela, por la conformidad y la fidelización de manera constante.

## **5.2 Funcionalidad y abandono**

La creación de la escuela responde al objetivo de proveer mano de obra a la fábrica. Con el tiempo, funciona además como dispositivo de control, formando trabajadores comprometidos e implicados con la firma, alejados de acciones sindicales que pudieran afectar la eficiencia. Un modo de regulación que favorece al capital extranjero y estimula los proyectos de capacitación es la base fundamental sobre la que se apoya la vida de la escuela.

En términos de regulación, las prerrogativas a las transnacionales acompañan durante los dos períodos abordados, pero no ocurre lo mismo con los incentivos para la formación que la etapa neoliberal deja de lado. Es entonces cuando la firma, beneficiaria de leyes y regímenes especiales, así como de una rentabilidad creciente, muestra desinterés por la

escuela, impidiendo que las dispensas de las que ha gozado, graviten también sobre ésta. Abandonada a su suerte, el compromiso de los directivos la hace sobrevivir un tiempo más. La posibilidad de recuperar el crédito fiscal a través del COPRET alimenta la idea de continuar. Pero el restablecimiento de este flujo de recursos es arduo, complejo, y requiere ser complementado con donaciones de Mercedes Benz en un contexto que le resulta inconveniente; por lo tanto, no hay razones que impidan que la firma abandone la escuela, que cae vencida y cierra cursos sucesivamente desde 2001, hasta que en 2003 concluye el último 3° polimodal. Se confirma entonces la hipótesis de que los privilegios que ha obtenido la firma a partir de la legislación favorable al capital extranjero y en especial a las automotrices, no se trasladan a la EPF para compensar la ausencia del Estado y los embates de la reforma educativa de los años 90.

Desde la creación de la escuela, y paulatinamente con el correr del tiempo, la preparación de personal idóneo va dejando de ser un apremio. Si bien no está mal contar con algunos egresados entrenados en el modo de ser-hacer de Mercedes Benz, -potenciales empleados sujetos a un alto grado de selectividad- este proyecto solo es admisible si no requiere contraer compromisos significativos. La interacción con el entorno como oportunidad para la ubicación laboral de los egresados no surte efectos considerables; los proveedores, a pesar de que deben contar con las capacidades para cumplir con la calidad exigida por Mercedes Benz, no muestran absorción relevante; el centro de capacitación y los concesionarios son destinos laborales más factibles para los egresados.

Una estructura organizativa del COPRET más sólida, la oportunidad de contar con el subsidio de la provincia, y la posibilidad de que la RSE se concrete en donaciones de la firma canalizables a través de la Fundación Fangio para su posterior desgravación impositiva, son

clave para decidir la reapertura. Sin importar la incorporación de egresados a la fábrica, los recursos estatales están disponibles. En efecto, en 2005, el COPRET recibe impulso a raíz de la ley de Financiamiento Educativo n° 26.075/05. Quien luego será el representante legal de la escuela, mueve contactos en La Plata que abren la oportunidad del subsidio provincial. La Fundación Fangio cuenta con el certificado de exención de la AFIP que valida, para el donante, la deducción en el impuesto a las ganancias de las donaciones efectuadas. Sobre estos tres pilares –nótese que este último recupera funcionalidad para la firma-, los directivos de la escuela logran reiniciar las actividades antes disfuncionales, bajo el nombre de Escuela Técnica Fundación Fangio.

De este modo, mientras la escuela se esmera para continuar formando técnicos con un capital educativo incorporado acorde a la filosofía de la marca, la firma no repara en ella y recurre a otros agentes de capacitación; el nuevo formato de la escuela se ajusta a esta dinámica.

### **5.3 Conformidad y fidelización**

Así como, a nivel macroeconómico, no se logró la concreción y maximización de los potenciales efectos benéficos de la incursión del capital extranjero (Porta y Bugna, 2013), la escuela no logró aprovechar todas las ventajas de las sinergias institucionales que su relación con la firma le confiere en la medida esperable. Existen sinergias, pero también una brecha entre las sinergias actualizadas y las potenciales. Esto se debe a que la acumulación de conocimientos y la generación de saberes intangibles son objeto de interés dentro del ámbito fabril, pero no se instrumentan mecanismos que propulsen su generación y difusión, como propuesta educativa formal que rebase una funcionalidad esporádica a la empresa. Mucho

menos se registran intenciones de gestar dinámicas organizacionales empresa-escuela-territorio asociadas a un tipo de comportamiento virtuoso que genere efectos de aprendizaje. Se confirma, entonces, que las posibilidades de transmisión tecnológica y las ventajas derivadas de la interacción escuela -empresa, se ven reducidas –no obstaculizadas como supone la hipótesis- porque no figuran entre los intereses de esta última.

La empresa no ofrece trabajo a los egresados, pero la escuela los prepara. Las máquinas que provienen de fábrica son de descarte, pero novedosas para la prácticas en taller. Los equipos que llegan son los que sobran, no los que se necesitan, pero se aprovechan. No hay difusión tecnológica desde la fábrica, pero se captan algunas filtraciones. Los desacoples entre la política empresarial y la labor de la escuela ubican a ésta en una posición de conformidad: receptiva a los beneficios de su vinculación con la firma, los sabe acotados, restringidos en su potencialidad, pero procura sacar el mayor provecho posible de ellos.

A pesar de estas limitaciones, la institución demuestra fidelización y un compromiso inquebrantable con la firma. A partir del ataque a la industria en el marco del cambio del régimen de acumulación en Argentina, el patrón educativo desarrollista basado en la especialización, va perdiendo vigencia. No obstante, la EPF se empeña en conservarlo, y con especiales estrategias mantiene esa impronta firmemente a lo largo del tiempo, tal como lo marca el estilo de la empresa. Del mismo modo, el compromiso y la implicación son estimuladas en el futuro trabajador desde temprana data, a pesar de que todavía no forman parte de los valores exigibles a un trabajador. Más allá de los cambios que se suceden en los campos social, económico y educativo en cada etapa, la especialización y la implicación del trabajador como características nodales del perfil del estudiante, constituyen una constante

durante todo el recorte temporal analizado; responden al perfil del trabajador de la empresa, aunque los egresados no encuentren empleo en ella.

Se cumple, así, la hipótesis de que la EPF exhibe fidelización a la firma y estrecho compromiso con la formación de la fuerza de trabajo, a pesar de la escasa absorción de egresados por parte de la fábrica.

#### **5.4 El saldo positivo**

Debe reconocerse que, a pesar de todo, la filial otorga a la EPF una posición distintiva dentro del conjunto de escuelas técnicas. En primer lugar, porque, haciendo un paralelismo con lo que ocurre tecnológicamente a nivel macroeconómico –incorporación de tecnología obsoleta pero novedosa a nivel local- los dispositivos que recibe desde la fábrica resultan envidiables en el ámbito de la educación técnica, más allá de su obsolescencia desde la perspectiva internacional. En segundo lugar, la escuela cuenta con recursos para comprar las maquinarias didácticas que se encuentran en el país; aunque estén disponibles a la venta para cualquier institución educativa, el acceso de la EPF a ellas se presenta más seguro. Un mayor respaldo económico se detecta en ambas etapas: el crédito fiscal, calculado sobre la base de los sueldos pagados, siempre resulta cuantioso considerando la cantidad de empleados que ocupa la fábrica. Más tarde, si bien las donaciones de la empresa tienen carácter subsidiario y complementario, constituyen un recurso exclusivo de la EPF que en los últimos años se suma a la subvención estatal.

Por último, es llamativo el profundo compromiso y apego a la empresa y su escuela por parte de todos los entrevistados que trabajaron o estudiaron en el ámbito de Mercedes Benz. Es fácil comprender, entonces, y merece destacarse, la esforzada labor de los directivos

y los docentes de la escuela por lograr el máximo aprovechamiento de las virtudes y ventajas que sí se mostraron disponibles a partir de esta especial inserción escolar en el ámbito de una empresa multinacional.

### **5.5 Para seguir investigando**

El marco teórico elegido, particularmente la Teoría de la Regulación, exige, desde su enfoque histórico, delimitar con precisión cada período abordado:

*“Los actores económicos interactúan a partir de una serie de instituciones, reglas de juego y convenciones que suponen otras tantas racionalidades ubicadas en el tiempo y en el espacio (...) las comparaciones históricas (...) han confirmado su variabilidad en el tiempo.”* (Boyer, Robert, 1996:18)

Las trayectorias aquí descriptas, entonces, invitan al desafío de conocer sus siguientes movimientos. En lo que va del nuevo siglo, ¿qué transformaciones pueden verificarse en el régimen de acumulación, en el modo de regulación y en las formas institucionales que atraviesan a la institución estudiada? ¿Cuáles son sus efectos sobre ella y cuáles las repercusiones sobre nuestros estudiantes y su entorno? Es preciso atender a las nuevas mutaciones de las relaciones socioeconómicas porque la innovación organizacional, social y tecnológica se vuelve permanente, y en esto, el tipo de formación general y profesional resulta un factor clave.

De acuerdo con Martín Schorr (2013), en la posconvertibilidad (2002-2010) la industria argentina ha atravesado una fase de crecimiento pero de dudoso desarrollo: parte de la herencia neoliberal, en lugar de revertirse, se ha profundizado. Desde ya, el comportamiento estatal y la regulación que de él emana reviste importancia trascendental: entre 2002 y 2008 el tipo de cambio elevado combinado con escasas políticas industriales activas que se valieron de

instrumentos concebidos en los 90, determinó la continuidad de situaciones favorables a empresas líderes y de capital extranjero controladoras de las manufacturas más relevantes, y reforzó el perfil de especialización del país, el modo de inserción internacional. Desde 2008, han emergido algunas nuevas medidas, como por ejemplo, la restricción de importaciones, pero subordinadas a la preeminencia del equilibrio macroeconómico. En ambas etapas puede hallarse un denominador común: la ausencia de un plan de desarrollo industrial que contemple pero no se agote en la redistribución de los ingresos de los trabajadores como incentivo a la producción fabril.

Particularmente, el sector automotriz, a raíz de la salida del esquema de caja de conversión y el mantenimiento del tipo de cambio en niveles competitivos, en un escenario de recuperación y crecimiento de la economía doméstica, muestra un aumento de sus exportaciones del 354,8% entre 2002 y 2010. Sin embargo sus importaciones experimentaron un incremento del 1.095,8% en el mismo lapso, es decir, más que triplicando el aumento de las exportaciones. Efectivamente, sumergida en un recurrente y renovado *stop and go* (Ferrer, 2014), Argentina puede permanecer en una restringida sustitución de importaciones y en una sostenida dependencia tecnológica que atente contra cualquier intención de posicionar a la industria como sector dinamizador de un modelo de acumulación con inclusión social.

Cualquier avance tecnológico requiere el apoyo de políticas educativas que apunten a una formación capaz de comprender, adaptar, imitar y finalmente, innovar. En la Ley de Educación Técnico Profesional n°26.058 de 2005 se advierte la decisión de concretar un viraje en esta dirección, rescatando algunos rasgos de la antigua escuela industrial: además de reordenar la regulación de la educación técnico-profesional, estructura una política nacional, menciona la necesidad de favorecer estrategias de innovación tecnológica, pretende

complementar la teoría con prácticas profesionalizantes y apunta a una *formación específica propia de la profesión*. Si bien no refiere a calificaciones, alude a las capacidades profesionales como base de las competencias (art.7°). Su artículo 16° prevé y regula en forma precisa las prácticas educativas que se realicen en la propia empresa, y el 24° retoma los planes de estudio de seis años de duración para el nivel medio.

En este marco, queda por delante el seguimiento analítico de las políticas socio-económicas, de su implementación, de su impacto y del desenvolvimiento de los agentes que, como la EPF objeto de esta investigación, corporizan la confluencia de las mismas. Así, este tipo de instituciones educativas, se convierte en un valioso elemento más – hasta ahora, en gran medida desapercibido- para detectar movimientos que expliquen tanto un despegue hacia el progreso, como los síntomas de una Argentina relegada al plano de un país seguidor en términos tecnológicos y, en definitiva, perdedor en términos de desarrollo.

## **ANEXO I**

### **Marco jurídico en materia de capital extranjero y del sector automotriz correspondiente a los períodos vistos**

#### **Ley 14.780/58: Régimen de inversiones de capital extranjero (B.O. 30/XII/58)**

Art.1º-Los capitales extranjeros que se inviertan en el país en la producción de nuevas actividades productivas y en la ampliación y/o perfeccionamiento de las existentes necesarias para el desarrollo económico nacional, gozarán de los mismos derechos que la Constitución y las leyes acuerdan a los nacionales

Art 4º-Las inversiones que se autoricen en virtud de esta ley, serán registradas al tipo de cambio de mercado libre y sus titulares podrán transferir al país de origen por dicho mercado, las ganancias anuales líquidas y realizadas provenientes de dichas inversiones. La repatriación de capital no estará sometida a otras limitaciones que las que expresamente se hubieren establecido en oportunidad de aprobar la inversión.

#### **Ley 14.781/58: Industrialización del país, creación del Consejo Nacional de promoción industrial (B.O. 20/II/59).**

Art. 1º- Establécese el régimen destinado a crear y mantener las condiciones necesarias para dar seguridad al desarrollo integral y armónico de la producción integral del país.

Art 2º- A los efectos del artículo anterior, se tendrán en cuenta los siguientes propósitos esenciales:

- 1) El equilibrio del balance de pagos con el exterior
- 2) El aprovechamiento de los recursos actuales y potenciales del país
- 3) La descentralización industrial
- 4) El perfeccionamiento, ampliación y diversificación de la producción industrial
- 5) La promoción tecnológica en la fabricación
- 6) Las necesidades de la defensa nacional, la salud y la seguridad pública.

Art. 3º-Para alcanzar los objetivos enumerados en los artículos precedentes, facúltese al PE a tomar las siguientes medidas: 1º) Liberación de derechos y adicionales aduaneros para facilitar las importaciones –con aprobación de destino- de las máquinas y equipos que la industria nacional no está en condiciones de proveerlos (...)

#### **Ley 19.151/71: Inversiones de capital extranjero –Normas (B.O. 5/VIII/71)**

Art 1º-Las inversiones en capitales extranjeros en el país (...) se ajustarán a las normas de la presente ley y recibirán el tratamiento que la legislación argentina otorga al capital nacional en las condiciones que se establecen en este ordenamiento. La autoridad de aplicación de la presente ley dará preferencia a aquellas inversiones que propongan su asociación con capitales nacionales.

Art 4º- Las inversiones a que se refiere la presente ley, para gozar del tratamiento que la misma dispensa, requerirán la previa autorización del PEN, el que deberá ponderar en cada caso:

(...)

- f) El compromiso de reinversión de utilidades
- g) La asociación con capitales locales y la mayor participación de éstos en el capital total
- h) La contribución al aumento de las exportaciones y a la sustitución de importaciones
- i) La incorporación de moderna tecnología y la participación del país en su desarrollo posterior

- j) La mayor utilización de técnicos y profesionales argentinos
- k) La localización geográfica de la inversión.

Art. 9°- Inc.c): El capital podrá ser repatriado hasta un máximo igual al valor en moneda extranjera de la inversión original más la reinversión de utilidades, en las condiciones convenidas al ser aprobada la inversión.

Art.12°-La utilización del crédito bancario interno por parte de las empresas con mayoría de capital extranjero se limitará al crédito a corto plazo o de evolución, y hasta un máximo equivalente al 50% del capital registrado más las reservas acumuladas.

Art. 14°-Las empresas receptoras de inversiones extranjeras aprobadas de acuerdo con la presente ley deberán emplear en las áreas de dirección, técnica y profesional, un porcentaje mínimo promedio del 85% de argentinos.

### **Ley 21.382/76: Inversiones extranjeras**

**Art. 1°** — Los inversores extranjeros que inviertan capitales en el país en cualquiera de las formas establecidas en el artículo 3°, destinados a la promoción de actividades de índole económica o a la ampliación o perfeccionamiento de las existentes, tendrán los mismos derechos y obligaciones que la Constitución y las leyes acuerdan a los inversores nacionales, sujeto a las disposiciones de la presente ley y de las que se contemplen en regímenes especiales o de promoción.

**Art. 20.** — Los actos jurídicos celebrados entre una empresa local de capital extranjero y la empresa que directa o indirectamente la controle u otra filial de esta última, serán considerados, a todos los efectos, como celebrados entre partes independientes cuando sus prestaciones y condiciones se ajusten a las prácticas normales del mercado entre entes independientes, con las limitaciones siguientes.

1. Préstamos: Los préstamos estarán sujetos al mismo principio, siempre que la operación no haya sido observada por el Banco Central de la República Argentina, el que deberá expedirse en todos los casos dentro de los treinta (30) días de comunicados los términos de la operación propuesta, fundándose en las condiciones particulares de la operación o en el inadecuado nivel de endeudamiento de la prestataria.

2. Contratos regidos por la Ley de Transferencia de Tecnología: Las contribuciones tecnológicas y demás prestaciones regidas por la Ley de Transferencia de Tecnología entre una empresa local de capital extranjero y la empresa que directa o indirectamente la controle u otra filial de esta última se regirán por las disposiciones que a tal efecto contemple dicha ley.

## **ANEXO II:**

### **Marco jurídico en materia educativa del área técnica correspondiente a los períodos vistos**

#### **LEY 15.240 de 1959 – Creación del CONET**

**Art. 4, inc.16.** Son funciones del CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA: (...) Rendir cuenta al Ministerio de la administración de los recursos del **Impuesto para la Educación Técnica** los que deberán destinarse a las necesidades de la educación técnica y la formación profesional y artesanal, en las escuelas, institutos y centros de su dependencia, oficiales o privados de fábrica.

**Art.5.** EL Poder Ejecutivo dispondrá la transferencia al Consejo Nacional de Educación Técnica de los establecimientos educacionales de enseñanza técnica dependientes del Ministerio de Educación y Justicia, de los organismos, inmuebles, muebles, archivos, útiles, de las respectivas partidas del presupuesto general de gastos afectados por las disposiciones de esta ley y de los fondos del "impuesto de aprendizaje" que actualmente percibe la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Las funciones de reglamentación y de Policía del Trabajo de Menores serán de competencia del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

#### **LEY 22.317/80: Régimen de crédito fiscal para los establecimientos industriales que tengan organizados cursos de educación técnica.**

**Art. 1°:** Las personas de existencia visible o ideal que posean establecimientos industriales y tengan organizados cursos de educación técnica propios o en colaboración con otras personas, o contribuyan al sostenimiento de escuelas o cursos de dicha índole, organizados por asociaciones, instituciones o cámaras gremiales, siempre que tales cursos o escuelas estén aprobados por el Consejo Nacional de Educación Técnica, tendrán derecho al cómputo del crédito fiscal establecido por la presente ley.

**Art. 2°:** El monto del crédito fiscal a que se refiere el artículo 1° se determinará de acuerdo con lo establecido por los artículos 3° y 4°, y en ningún caso podrá exceder el **8 ‰ (ocho por mil)** de la suma total de los sueldos, salarios y remuneraciones en general por servicios prestados, abonados al personal ocupado en establecimientos industriales, y sin tener en cuenta la clase de trabajo que aquél realiza.

**Art. 3°:** El crédito fiscal a que se refiere el artículo 1° se instrumentará mediante certificados que se emitirán al efecto. El cupo anual de tales certificados será establecido anualmente en el presupuesto general de gastos y cálculo de recursos de la Administración nacional.

**Art. 5°:** Los certificados de crédito fiscal a que se refiere el artículo 3° podrán ser transferidos por endoso y sólo podrán ser utilizados por sus titulares o en su caso, por los endosatarios para la cancelación de sus obligaciones fiscales emergentes de cualquiera de los impuestos cuya aplicación, percepción y fiscalización se encuentren a cargo de la Dirección General Impositiva.

**Art. 8°:** Las disposiciones de la presente ley serán de aplicación en todo el territorio de la Nación a partir del momento en que cese la vigencia de la ley de impuesto para educación técnica (texto ordenado en 1977 y sus modificaciones); debiéndose considerar a los fines del artículo 2°, los sueldos, salarios y remuneraciones por servicios prestados a partir de dicha fecha.

**Ley Provincial n° 10448/86: Desgravación impositiva para establecimientos industriales que realicen cursos de educación técnica propios o en colaboración, o contribuyan al sostenimiento de escuelas de dicha índole.**

**Art. 1°:** Las personas de existencia visible o ideal que posean establecimientos industriales y realicen cursos de educación técnica propios o en colaboración con otras personas, o contribuyan al sostenimiento de escuelas o cursos de dicha índole organizadas por asociaciones, instituciones o cámaras gremiales, siempre que tales cursos o escuelas estén aprobadas por la Dirección General de Escuelas y Cultura, tendrán derecho al cómputo del crédito fiscal establecido por la presente Ley.

**Art.2°:** El monto de crédito fiscal a que se refiere el artículo 1° se determinará de acuerdo a lo establecido por los artículos tercero y cuarto de la presente ley, y en ningún caso podrá exceder del **1,5 %** de la suma total de los sueldos salarios y remuneraciones en general por servicios prestados, abonados anualmente al personal ocupado en establecimientos industriales y sin tener en cuenta la clase de trabajo que realiza, siempre que la totalidad del personal no supere los **100** empleados; y del **1%** de la misma suma cuando la totalidad del personal supere dicha cantidad.

### **Ley Federal de Educación n° 24.195/93**

**Art. 3°:** El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

**Art. 5:** El Estado nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...)

j) La valorización del trabajo como realización del hombre y de la sociedad y como eje vertebrador del proceso social y educativo

**Art 16°:** Los objetivos del ciclo Polimodal son:

a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.

b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.

c) **Profundizar el conocimiento teórico** en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.

**d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo.**

e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.

g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica.

**Art. 17°:** La organización del ciclo Polimodal incorporará con los debidos recaudos pedagógicos y sociales, el **régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas**. Se procurará que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación, aportando sus iniciativas pedagógicas, los espacios adecuados y el acceso a la tecnología del mundo del trabajo y la producción.

**Art. 51°:** El gobierno y administración del sistema educativo asegurará el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de:

- unidad nacional;
- democratización;
- descentralización y federalización;
- participación;
- equidad;
- intersectorialidad;
- articulación;
- transformación e innovación.

**Art. 53°:** El Poder Ejecutivo Nacional, a través del ministerio específico, deberá:

m) Contribuir con asistencia técnica para la formación y capacitación técnico-profesional en los distintos niveles del sistema educativo, en función de la reconversión laboral en las empresas industriales, agropecuarias y de servicios.

### **Decreto presidencial 606/95: creación del INET y del Consejo Nacional de Educación -Trabajo**

**Art. 1°:** Créase el INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA (I.N.E.T.) en el ámbito del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.

**Art. 2°:** Disuélvense el CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA (C.O.N.E.T.), el CENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA INFORMATICA (C.E.N.E.I.) y el CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DEL SISTEMA DUAL (C.E.N.I.D.).

**Art. 3°:** Transfiérese al MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION, INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA (I.N.E.T), el personal, los bienes muebles e inmuebles, derechos y obligaciones del ex-CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA.

**Art. 4°:** Transfiérese al INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA los objetivos y actividades, bienes muebles e inmuebles, derechos y obligaciones, del CENTRO NACIONAL DE ENSEÑANZA INFORMATICA (C.E.N.E.I.) y del CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DEL SISTEMA DUAL (C.E.N.I.D.).

**Art. 11:** Créase el CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TRABAJO, en jurisdicción del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION.

**Art. 12:** El CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TRABAJO tendrá la misión de asesorar al Ministro de Cultura y Educación en todos los aspectos que tiendan a la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, particularmente en:

- a) Expresar la demanda de cada sector del mundo laboral al sistema educativo, y elaborar recomendaciones para la satisfacción de las mismas.
- b) Asegurar la constitución de foros sectoriales dentro del INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACION TECNOLOGICA (I.N.E.T.), donde estén presentes actores claves del sector productivo sobre el cual se requiere satisfacer necesidades específicas de formación o capacitación.
- c) Promover la vinculación del mundo laboral con el sistema educativo en cada Provincia y la MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES a través de las entidades que cada miembro representa.
- d) Atender la evolución e impacto de los programas que se desarrollen.
- e) Recabar información sistemática de la política educativa en relación con el mundo del trabajo.
- f) Asesorar en la definición de los criterios de distribución del **Crédito Fiscal**.

### **ANEXO III: metodología**

#### Entrevistas realizadas

##### *Directivos*

Rolle, Norberto, técnico mecánico, instructor de taller, jefe de taller, profesor de taller desde 1978; en 2005 asume como director de la Escuela Técnica Fundación Fangio hasta la actualidad.

Fópoli, José, técnico mecánico, electricista, especialista en motores a explosión, 92 años, se desempeñó como instructor de taller en Ford entre 1964 y 1973 y como director de la escuela de Mercedes Benz entre 1973 y 1982. Realizó capacitación docente.

Barragán, Atilio, representante legal de la institución desde 2005 y miembro de la Fundación Fangio.

Stolfi, Hugo, licenciado en Economía, secretario de la escuela desde 2005.

Barbacci, Juan, ingeniero, director de la Escuela Técnica Henry Ford en el lapso 1987-1993, actualmente docente en la UTN.

Ambrosoni, Susana, profesora de matemática, directora de la Escuela Técnica Henry Ford

Parente, Luis, técnico mecánico, licenciado en Gestión Educativa, director del colegio Lasalle de Florida, Provincia de Buenos Aires.

##### *Docentes*

Bianchi, Luis, técnico mecánico, técnico electricista, profesor de Motores y Jefe de Taller de la escuela.

Campos, Marcelo, técnico mecánico, analista de sistemas, profesor de materias extracurriculares en la escuela: Diseño gráfico digital e Informática.

Cusani, Miguel, técnico electrónico, ingeniero, docente de la escuela, egresado de la primera promoción 1965.

D'Agostín, Sergio, egresado 1990, ingeniero industrial, docente de Diseño Electromecánico y Taller de hidráulica.

Peloso, María Eugenia, egresada 1991, profesora de la institución desde 1993, actualmente dicta Conocimiento de materiales.

Yoshida, Osvaldo, técnico electromecánico, docente de Electrotecnia en la EPF desde 1998.

*Otros*

Cerabona, Juan, técnico electromecánico, Director de Formación Profesional del SMATA desde 1995; antes regente del Centro de Capacitación n° 8 de Capital Federal.

Cortijo, Vanina, periodista, Jefa del Departamento Administrativo del COPRET desde 1996.

Galdeano, Hernán, técnico mecánico, ingeniero, egresado de la Escuela de Ford en 1973 y docente desde 1986 hasta 1992; actualmente jefe de posventas de Ford Argentina.

Guerini, Mario Luis, gerente de posventas de la distribuidora Cigliutti y Guerini S.A.

Mendez, Aníbal, jefe de personal de la autopartista Mattioli S.A.I.C.; 40 años de antigüedad en la empresa.

Pasman, Cecilia, economista, coordinadora del área de educación de la AEA.

Schadlein, Claudia, contadora del crédito fiscal del COPRET.

Tedeschi, Paula, egresada 2002, secretaria de Recursos Humanos de Mercedes Benz.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Amable, Bruno (1997), *Teoría de la regulación y cambio técnico*, en Boyer y Saillard, *Teoría de la regulación, Estado de los conocimientos, Trabajo y Sociedad*, Buenos Aires, PIETTE-CONICET.

Aglietta, Michel (1998), *Capitalism at the turn of the century: regulation theory and the challenge of social change*, *New Left Review*, Noviembre-Diciembre n° 232.

Aguayo Cuevas, Cecilia (2006), *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder*, Santiago de Chile, Universidad Tecnológica Metropolitana.

Albergucci, Roberto (1995), *Ley Federal y Transformación Educativa*, Troquel, Buenos Aires.

Altimir, O., Santamaría, H., Sourrouille, J. (1966), *Los instrumentos de promoción industrial en la posguerra*, en *Desarrollo Económico (IDES)* vol.6, n° 21.

Arata, Nicolás (2010), *La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreynato del Río de la Plata (1776-1810)*, Tesis de Maestría, FLACSO.

Arata, Nicolás, Zysman, Ariel (2006), *Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo*, *Anales de la Educación Común, Tercer Siglo*, año 2, n° 5, Educación y Trabajo, Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires.

Arceo, Enrique (2009), *América Latina. Los límites de un crecimiento exportador sin cambio estructural*, en Arceo, E., y Basualdo, E., *Los condicionantes de la crisis en América Latina. Inserción internacional y modalidades de acumulación*, Buenos Aires, CLACSO.

Aronson, Paulina (2007), *El retorno a la teoría del capital humano*, Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis-Instituto de Investigaciones Gino Germani, año VIII, n° II, Disponible en <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/artículo-16-9.pdf>

Arrocena, José (1986), *Le développement par l'initiative locale. Le cas français*, Paris, L'Harmattan.

Arrocena, José (1995), *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*, Venezuela, Clach-Universidad Católica del Uruguay-Nueva Sociedad.

Arrow, K. (1962), *The economic implications of learning by doing*, Review of Economic Studies, vol. XXIX, n°80, Oxford University Press, Oxford.

Atkinson, Anthony, Stiglitz, Joseph (1969), *A new view of Technological Change*, Economic Journal, Royal Economic Society, vol. 79 (315).

Azpiazu, Daniel (1986), *Las empresas transnacionales en la Argentina*, Estudios e informes de la Cepal, n° 56, Santiago de Chile.

Azpiazu, Daniel (2003), *Las privatizaciones en la Argentina. Diagnóstico y propuestas para una mayor equidad social*, Buenos Aires, CIEPP/OSDE/Miño y Dávila.

Azpiazu, Daniel (1989), *La promoción a la inversión industrial en la Argentina. Efectos sobre la estructura industrial. 1974 – 1987*, en Kosacoff, Bernardo y Azpiazu, Daniel; *La industria argentina: desarrollo y cambios estructurales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina/CEPAL.

Azpiazu, Daniel, Basualdo, Eduardo, Schorr, Martín (2000), *La reestructuración y el redimensionamiento de la producción industrial argentina durante las últimas décadas*, Buenos Aires, CTA.

Azpiazu, Daniel, Gutman, Graciela, Vispo, Adolfo (1999), *La desregulación de los mercados*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Azpiazu, D., Khavisse, M. (1983), *La estructura de los mercados y la desindustrialización en la Argentina: 1976-1981*, CET.

Azpiazu, Daniel; Kosacoff, Bernardo (1985), *Las empresas trasnacionales en la Argentina*, Buenos Aires, CEPAL.

Azpiazu, Daniel; Nochteff, Hugo (1994), *EL Desarrollo Ausente. Restricciones del desarrollo, neoconservadurismo y elite económica en la Argentina*, Ensayos de economía política. FLACSO.

Azpiazu, D., Nochteff, H. y Basualdo, E.(1988), *La revolución tecnológica y las políticas hegemónicas. El complejo electrónico en la Argentina*, Buenos Aires, Legasa.

Basualdo, Eduardo (2013), *El legado dictatorial* en Verbitsky, Bohoslavsky, *Cuentas Pendientes, los cómplices económicos de la dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Basualdo, Eduardo M (2006), *La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera*, en publicación: *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*, Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique, Buenos Aires, CLACSO.

Basualdo, Eduardo M. (2003), *Las reformas estructurales y el plan de convertibilidad durante la década de los noventa: el auge y la crisis de la valorización financiera*, FLACSO Argentina. Disponible en <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

Basualdo, Eduardo M. (2005), *Los primeros gobiernos peronistas y la consolidación del país industrial: éxitos y fracasos*, Cuadernos del CENDES [en línea], n°22 (septiembre-diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40306006>.

Basualdo, Eduardo (2006), *Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*, Buenos Aires, FLACSO-Siglo XXI.

Basualdo, Eduardo (2007), *Documento N°1*, Maestría en Economía Política Argentina Área de Economía y Tecnología de la FLACSO.

Basualdo, Victoria (2006), *Complicidad patronal-militar en la última dictadura argentina: Los casos de Acindar, Astarsa, Dálmine Siderca, Ford, Ledesma y Mercedes Benz*, FETIACTA.

Basualdo, Victoria (2013), *Aportes para el análisis del papel de la cúpula sindical en la represión a los trabajadores en la década de 1970*, en Verbitsky, Bohoslavsky, *Cuentas Pendientes, los cómplices económicos de la dictadura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Basualdo, Victoria, *Tercerización laboral*, Diario Página 12, suplemento del domingo 21 de septiembre de 2014.

Battistini, Osvaldo. (2005), *La identidad en cuestión a partir de las transformaciones del trabajo. El caso de los trabajadores de dos industrias automotrices argentinas*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires – Universidad de Marne-la-Vallée, Francia.

Becker, Gary. (1983), *El Capital Humano*, Madrid, Alianza.

Becker, Gary (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press.

Bertrand, Hugues (1996), *Relación salarial y sistema de empleo*, en Boyer, R., Saillard, Y., *Teoría de la regulación: estado de los conocimientos*, Asociación Trabajo y Sociedad, Universidad de Buenos Aires.

Birgin, Alejandra (2004), *La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social*, en Jacinto, C.(coord.), *¿Educar para qué trabajo?*, Redetis, Buenos Aires, IDES.

Bonal, X (1998)., *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Bourdieu, Pierre (2010), *Capital cultural, escuela y espacio social*, en *Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción*, Buenos Aires, Siglo XX editores.

Boyer, R., Saillard, Y. (1995), *Régulation theory. The state of the art*, Londres, Routledge.

Boyer R., Schmeder, G.(1990), *Division du travail, changement technique et croissance. Un retour à Adam Smith*, en Boyer R., Saillard, Yves, *Teoría de la Regulación, Estado de los conocimientos*, Trabajo y Sociedad, buenos Aires, PIETTE-CONICET.

Brunner, J. J.(2000), *Competencias de Empleabilidad*. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial. Disponible en [www.geocities.com/brunner](http://www.geocities.com/brunner).

Carciofi, Ricardo (1979), *Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación*. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe, Buenos Aires, UNESCO, CEPAL, PNUD.

Cardoso, Fernando, Faletto, Enzo (1969), *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México D.F., Siglo XXI.

Chudnovsky, D. y López, A.(1998), *Las estrategias de las empresas transnacionales en la Argentina y Brasil ¿Qué hay de nuevo en los años noventa?*, en *Desarrollo Económico*, Número Especial, Vol. 38, IDES, Buenos Aires.

Cimillo, E., M. Khavisse, E. Lifschitz y J. Piotrovsky (1972), *Un proceso de sustitución de importaciones con inversiones extranjeras: el caso argentino*, en CONADE, *El desarrollo industrial en la Argentina: sustitución de importaciones, concentración económica y capital extranjero (1950-1970)*, Secretaría de Planeamiento y Acción de Gobierno, Buenos Aires.

Cimillo, E. , Lifschitz, E., Gastizoro, E.y otros (1973), *Acumulación y centralización del capital en la industria argentina*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Coriat, Benjamín (1992), *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*, Mexico DF, Siglo XXI.

Carroll, A. B. (1979), *A Three-Dimensional Model of Corporate Performance*. Academy of Management Review, Vol. 4, No. 4, Chicago.

Damill, Mario (2005), *La economía y la política económica: del viejo al nuevo endurecimiento*, en Suriano, Juan, *Dictadura y democracia (1976-2001)*, tomo X, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

De la Balze, Felipe (1993), *Reforma y Convergencia. Ensayos sobre la transformación de la economía argentina*, CARI, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

De Luca, R. y Alvarez Prieto, N. (2014), *Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar*, NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas- (Caicyt-Conicet), N° 23, invierno 2014, Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871, disponible en [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad).

Dezalay (2004), *Les courtiers de l'international*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, Le Seuil.

Dosi, Giovanni (1988), *Coordination and transformation: an Overview of Structures, Behaviors and Change in Evolutionary Environments*, en Dosi et al., *Technical Change and Economic Theory*, Londres, Pinter Publishers.

Dussel, Inés, Pineu, Pablo (1991), *De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo*, en *Historia de la Educación Técnica Argentina*, Tomo IV, Buenos Aires, Galerna.

Echenique, Mariano (2003), *La propuesta educativa neoliberal*, Rosario, Homosapiens.

Elisalde, Roberto (2007), *Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: control, disciplina y educación alternativa*, en Anuario IEHS n° 22, Universidad de Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam (2002), *Proyecto: Privatización y reforma educativa. La experiencia argentina de la década del noventa*, Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, año 10, N° 19, Buenos Aires.

Feletti y Lozano, (1991), *Una alternativa diferente para la coyuntura: programa de corto plazo* -presentado ante la CGT Noviembre 1990-, ATE, Buenos Aires.

Fernandez, V. (2004), *Densidad institucional, innovación colectiva y desarrollo de cadenas de valor: un triángulo en la evolución de los enfoques regionalistas durante los 90*, Revista REDES, vol. 9, n°1.

Fernández, V., Amin, A., Vigil, J. (2008), *Repensando el desarrollo regional. Contribuciones globales para una estrategia latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ferrer, Aldo (2014), *El pecado original de la economía argentina*, Le monde Diplomatique, edición 177, año XV, Buenos Aires.

Freeman, R. Edward (1984), *Strategic Management: A stakeholder approach*, Boston, Pitman.

Frigerio, Graciela (s/f), *Sistema Dual: evaluación de funcionamiento*, FLACSO, Programa Buenos Aires.

Furtado, Celso (1968), *Desarrollo y subdesarrollo*, Buenos Aires, EUDEBA.

Gajst, Natalia (s/f), *Escuela de la Regulación*, Buenos Aires, UBA-CONICET, CIECE.

Gallart, M. A. (2005), *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: la institución escolar y el mundo del trabajo*, en: *Academia Nacional de Educación, Política Educativa para Nuestro Tiempo*, Buenos Aires, Santillana.

Gallart, M.A., et al.(2003), *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina*, Paris, IIPE.

García Lupo, R. (1972), *Contra la ocupación extranjera*, Buenos Aires, Editorial Centro.

Gerchunoff, Pablo y Llach, Juan (1975); *Capitalismo industrial, desarrollo asociado y distribución del ingreso entre los dos gobiernos peronistas: 1950-1972*, en Revista Desarrollo Económico (IDES), n° 57, vol.15, Buenos Aires.

Gómez, Marcelo (2000), *El mercado de trabajo para los graduados universitarios recientes*, Buenos Aires, EDUNTREF.

Gomez, Marcelo (2014), *El regreso de las clases. Clase, acción colectiva y movimientos sociales*, Buenos Aires, Biblos.

Greinert, Wolf Dietrich (1998), *El sistema alemán de formación profesional. Tradición, organización, función*, tercera edición, Taschenbuch, Badén Badén.

Guellec, Dominique, Ralle, Pierre, *Les nouvelles théories de la croissance (1996)*, Collection Repères, Paris, La Decouverte.

Herger, Natalia (2007), *La educación y la formación para el trabajo en Argentina en los 90: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo*, Tesis de maestría, FLACSO.

Ianni, Vanina (2008), *La especificidad del desarrollo de la industria automotriz en la Argentina, 1959-1963*, Buenos Aires, Estudios Ibero-Americanos.

Instituto de Estudios y Formación de la CTA (1996), *Características de la desindustrialización en la Argentina*, Buenos Aires, CTA.

Jundengloben, Mirta (2010), *La educación técnica, notas para el debate*. Disponible en [www.indargen.com.ar](http://www.indargen.com.ar)

Karabel, J. y Halsey, A., (1977), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.

Katz, J. y Kosacoff, B. (1998), *Aprendizaje tecnológico, desarrollo institucional y la microeconomía de la sustitución de importaciones*, en Desarrollo Económico N°148, IDES, Buenos Aires.

Kosacoff, Bernardo, Porta, Fernando (1997), *La inversión extranjera directa en la industria manufacturera argentina, tendencias y estrategias recientes*, Centro de Estudios para la Producción, Ministerio de Economía, documento de trabajo n°77, Buenos Aires.

Labarca, Guillermo (2002), *Las reformas económicas y la formación para el trabajo*, en Revista Iberoamericana de Educación, n° 30, septiembre-diciembre, Madrid, OEI.

Leroy, Claude (1995), *Los salarios en el largo plazo*, en Boyer, R. e Y. Saillard, *Régulation theory. The state of the art*, Londres, Routledge.

Lipietz, Alain (1988), *Accumulation, crises and way out. Some methodological reflections on the concept of 'regulation*, International Journal of Political Economy, Volumen 18.

Lipietz, Alain (1994), *El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo*, Programa de investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, CONICET, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Documento de trabajo n°4.

Lipietz, Alain (1992), *Las relaciones capital-trabajo en los comienzos del siglo XXI*, IDEP, mes de mayo, Buenos Aires.

Lipietz, Alain, Leborgne, Daniele (1989), *Después del fordismo y su espacio*, Revista Realidad Económica, V 9, n°1-2 (enero-diciembre), San José de Costa Rica.

Lucas, R. y Sargent, T. (1981), *Rational Expectations and Econometric Practice*, Vol. 1, Minneapolis, The University of Minnesota Press.

Luci, Florencia (2009), *Nuevas formas de trabajo en las grandes empresas: individualización y estrategias de carrera entre asalariados de altos puestos*, en Estela Grassi y Claudia Danani (Organizadoras), *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Lundvall, Bengt-Ake (1988), *Innovation as an Interactive Process, from User-Producer Interaction to the National System of Innovation*, in Dosi, G, et al. (eds) *Technical Change and Economic Theory*, London, Pinter Publishers.

Lundvall, Bengt-Ake (1992), *La base del conocimiento y su producción*, Universidad de Aalborg, Dinamarca.

Llach, Juan (1997), *Otro siglo, otra Argentina*, Buenos Aires, Ariel.

Maldonado, María Cecilia (2009), *El rendimiento de las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires*, Tesis de Maestría, FLACSO.

Malerba, Franco (1993), *National System of Innovation: the case of Italy*, en Nelson, R. (ed), *National Innovation System*, New York, Oxford University Press.

Marini, Ruy Mauro (1981), *Dialéctica de la dependencia*, Lisboa, Ulmeiro.

Mourines, Béatrice (1992), *La competence: enjeux et stratégies d'institutions et d'acteurs*, Groupe Iyonnais de sociologie industrielle (GLYSI), Lyon, Université Lumière.

Narodowsky, P., Chain (2009), L., *Economía y Educación, dos disciplinas que van de la mano*, en *Economía para empezar por el principio: una guía para aprender la economía y formular proyectos*, módulo 4, Buenos Aires, Aulas y Andamios.

Neelsen, J. (1978), *Educación y Movilidad Social*. En *Política, Igualdad Social y Educación*, textos seleccionados de Sociología de la Educación, volumen I, Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Madrid, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica.

Neffa, Julio César (2004), *La forma institucional Relación salarial y su evolución en Argentina desde una perspectiva de largo plazo*, en Boyer, R y Neffa, J. (coord.), *La economía argentina y su crisis (1976-2001), visiones institucionalistas y regulacionistas*, Buenos Aires, Miño y Davila, CEIL-PIETTE.

Neffa, Julio C. (1998), “El Taylorismo u Organización Científica del Trabajo (OCT)” y “El Fordismo” en Neffa, Julio C., *Los paradigmas productivos Taylorista y Fondista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la Teoría de la Regulación*, Lumen, Asociación Trabajo y Sociedad, Buenos Aires, PIETTE- CONICET.

Nelson,R., Winter, S.(1982), *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Massachusetts, Harvard University Press.

Nochteff, Hugo (1999), *La política económica de la Argentina de los noventa. Una mirada de conjunto*, en Revista *Época*, nº 1, diciembre, Buenos Aires.

Nosiglia, María Catalina, Feldfeber, Myriam (2002), *Textos para entender el contexto*, Revista del IICE, UBA, año x, nº 19.

Ocampo, José Antonio (2002), *La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y El Caribe*, en Revista Iberoamericana de Educación, n° 30, Madrid, OEI.

Otero, Salim y Zannini (2005), *Clusters productivos en la Pcia de Buenos Aires, Complejos automotriz, lácteo y pesquero*, Cuadernos de Economía, mes de mayo, Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires.

Palomino, Héctor (2005), *Los cambios en el mundo del trabajo y los dilemas sindicales*, en Suriano, Juan (director), *Dictadura y Democracia (1976-2001)*, Tomo X, Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana.

Pedró, Francesco (1993), *Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias a futuro*, en *Estado y Educación*, Revista Iberoamericana de Educación n°1, OEI, Servicios de Publicaciones, Madrid.

Perdiguero y García Reche (2005), *La responsabilidad social de las empresas y los nuevos desafíos de la gestión empresarial*, Universidad de Valencia.

Perez, Carlota (1986), *Las nuevas tecnologías: Una visión de conjunto*, en Carlos Ominami ed., *La Tercera Revolución Industrial: Impactos Internacionales del Actual Viraje Tecnológico*, BRIAL, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Pineau, Pablo (1997), *La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983*, en Puiggrós, Adriana (dir.), *Historia de la Educación técnica en la Argentina*, tomo VIII, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Pineau, Mariño, Arata, Mercado (2006), *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1883)*, Buenos Aires, Colihue.

Porta, Fernando, Bugna, María C. (2013), *Inversión Extranjera y Empresas Transnacionales en la Argentina*, Voces en el Fénix, Página 12, 28 de julio.

Porta, Fernando, Kulfas, Matías y Ramos, Adrián (2002), *Inversión extranjera y empresas transnacionales en la economía argentina*, CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas Nro. 10, Buenos Aires, agosto.

Pueyo, Héctor (1995), *Las nuevas tendencias en la organización, el financiamiento y el manejo de la Educación Técnica*, Seminario sobre Educación para el mundo del trabajo y lucha contra la pobreza, Buenos Aires, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, noviembre.

Puiggrós, A. (1992), *La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión*, en *Historia de la educación en Argentina*, tomo III, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A., Gagliano, R., (2004), *La fábrica del conocimiento, los saberes socialmente productivos en América Latina*, Rosario, Homosapiens.

Rama, Germán (1993), *Las inversiones en Capital Humano*, exposición en el Taller I del Foro sobre Reforma Social y Pobreza, BID-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-, CEPAL, Washington, mes de febrero.

Riquelme, Graciela (2004), *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Riquelme, Graciela (1997), en Villanueva, Enrique, *Empleo y globalización: la nueva cuestión social en Argentina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Riquelme, G., Camillioni, A., Barco de Surghi, S. (1996), *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Romanelli, José (1987), *Pequeña historia de la escuela industrial*, Buenos Aires, Fernández Blanco.

Rodríguez, Florencia (2010), *Escuelas Privadas de empresa. Notas iniciales sobre una estrategia del capital en las décadas del 60 y 70*, FFyL, UBA-CONICET.

Rodríguez, Octavio (1998), Seminario "*Modelo y políticas de desarrollo: Un tributo a Aníbal Pinto*", Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Nacional de Desenvolvimento

Económico (BNDE), Río de Janeiro, junio (Disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/19390/rodrig.htm>).

Rodríguez, Octavio (2006), *El estructuralismo latinoamericano*, México D.F., Siglo XXI-CEPAL.

Rofman, Adriana (2004), *El conocimiento y la educación en el desarrollo local*, en Jacinto, Claudia, *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.

Romer, Paul (1986), *Increasing Returns and Long Run Growth*, Journal of Political Economy, vol. 94, n°5, University of Chicago Press.

Salmun Feijóo, Gustavo (2011), documento interno en el marco del curso de doctorado Trabajo y exclusión social, Universidad Nacional de Quilmes.

Salvia, Agustín (2003), *Mercados duales y subdesarrollo en la Argentina: fragmentación y precarización de la estructura social del trabajo*, Buenos Aires, ASET.

Santos, Leunda y Casco Peebles (2013), *La organización de los trabajadores en la industria automotriz. El caso de Mercedes Benz 1969-1976*, X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Schorr, Martín (coord.), (2013), *Argentina en la posconvertibilidad: ¿desarrollo o crecimiento industrial? Estudios de Economía Política*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Schultz, Theodore W. (1961), *Investment in Human Capital*, en *American Economic Review*, vol 51 (traducción en Tecnos, 1972, Madrid.)

Schumpeter, Joseph (1957), *Teoría del desenvolvimiento económico*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Sobrevila, Marcelo (1995), *Educación Técnica Argentina*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Sourrouille, Juan V. (1976), *El impacto de las empresas transnacionales sobre el empleo y los ingresos: el caso de la Argentina*, Buenos Aires, Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Sourrouille, Juan V. (1980). *Transnacionales en América Latina. El complejo automotor en Argentina*, México D.F., Nueva Imagen.

Sztulwark y Míguez (2012), *Conocimiento y valorización en el nuevo capitalismo*, Revista Realidad Económica, n° 270, IADE.

Taberner Guasp, J. (1999), *Sociología y Educación. Funciones del Sistema Educativo en Sociedades Modernas*, Madrid, Tecnos.

Tanguy, Lucie (2001), *De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias*, en *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Travail et Mobilitéés, IX, Nanterre, Université de Paris.

Tedesco, Juan Carlos (2002), *Educación y Sociedad en la Argentina: 1880-1945*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tenewicki, Marta (1999), *Acercas de las causas del desempeño y la crisis del modo de desarrollo en el sudeste asiático*, Buenos Aires, Realidad Económica.

Testa, J., Fígari, C. (2005), *Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos. Saberes académicos, intervenciones técnicas y construcción de la profesionalidad: un campo de problematización*, capítulo X, Buenos Aires, CEIL-PIETTE, CONICET.

Théret, Bruno (1993), *Les médiations symboliques entre économie et politique. Simmel au-delà et en deça de Marx*, en *VVAA, A propos de la philosophie de l'argent de G. Simmel*, Alternatives économiques, n° 111, L'Harmattan.

Tiramonti, Guillermina (2001), *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipatoria?*, Buenos Aires, Temas.

Valle, Héctor (2009), *Los desafíos del desarrollo en Argentina: El interregno desarrollista*, Buenos Aires, Publicación Coyuntura y Desarrollo, n°327, FIDE.

Vercellone, Carlo (2011), *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*, Prometeo, Buenos Aires, en Sztulwark y Míguez (2012), *Conocimiento y valorización en el nuevo capitalismo*, Revista Realidad Económica, n° 270, IADE.

Vincent, Jean Marie (1995), *La légende du travail*, en Cours Salies, Pierre (coord.), *La liberté du travail*, Paris, Editions Syllepse.

Vispo, Adolfo (1999), *Reservas de mercado, cuasi rentas de privilegio y deficiencias regulatorias: el régimen automotriz argentino*, en Azpiazu, Daniel (comp.), *La desregulación de los mercados. Paradigmas e inequidades de las políticas del neoliberalismo*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Weber, Gaby, (2005). *La conexión alemana. El lavado de dinero nazi en Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

Whele, Beatriz (1999), *Trabajo, inclusión y exclusión social. De la globalización de la economía a la globalización de la pobreza*, en *Nueva Sociedad*, n°164, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Yoguel, Gabriel (2013), *Procesos de aprendizaje en tramas productivas industriales y en servicios intensivos de conocimiento*, en *Página 12, La Universidad interviene en los debates nacionales*, 5 de diciembre, n°16, UNGS.

Zarifian, Philippe (1999), *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*, Montevideo, CINTEFOR.

Zimmermann, Bénédicte (2000), *Logiques de compétences et dialogue social*, en *Travail et Emploi*, CERA/EHESS, n° 84, Paris.

#### Otras fuentes y documentos consultados

Convenio Colectivo de Trabajo 69/93 “E”, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Convenio Colectivo de Trabajo 224/97 “E”, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Decreto n° 3.693, 25 de marzo de 1959 (I.y M.): Normas para las fábricas de automotores instaladas o que se instalen en el país.

Decreto n° 2226/90: Normas para el reordenamiento y regulación de la industria automotriz argentina y la importación de automotores, que regirán a partir del 1 de enero de 1991.

Decreto Presidencial n° 606/95: creación del INET y del Consejo Nacional de Educación – Trabajo

Idearios y Proyectos Educativos Institucionales, 1998-2014.

Ley n° 14.780/58: Régimen de inversiones de capital extranjero

Ley n° 14.781/58: Industrialización del país, creación del Consejo Nacional de Promoción Industrial

Ley n° 15.240 de 1959 – Creación del CONET

Ley n° 19.151/71: Inversiones de capital extranjero

Ley n° 21.382/76: Inversiones extranjeras

Ley n° 22.317/80: Régimen de crédito fiscal para los establecimientos industriales que tengan organizados cursos de educación técnica.

Ley Provincial n° 10448/86: Desgravación impositiva para establecimientos industriales que realicen cursos de educación técnica propios o en colaboración, o contribuyan al sostenimiento de escuelas de dicha índole.

Ley n° 24.049/91 de Transferencia de servicios educativos a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación n° 24.195/93

Resolución General N° 2681 (AFIP).

Ley de Impuesto a las Ganancias n° 20.628, texto reordenado 1997.

Reportes anuales del Grupo Daimler Benz (1978-2001).

[www.fundacionfangio.com](http://www.fundacionfangio.com)

[www.infoleg.gov.ar](http://www.infoleg.gov.ar)