
Calificaciones & Empleo

N° 20

POLÍTICA REGIONAL E INNOVACIÓN: ¿UN SISTEMA DUAL A LA FRANCESA?

Damien Brochier, Lise Causse,
Antoine Richard, Eric Verdier*

Modelo a seguir para unos, construcción específica de la sociedad alemana para otros, el sistema dual planteó de todas maneras la alternancia escuela profesional-empresa en el centro del debate francés sobre la relación formación-empleo (Bertrand, Durand Drouhin, Romani, 1994). En el marco de la reciente descentralización, la región Rhône-Alpes eligió en 1988 impulsar una política original de desarrollo de la alternancia basado en una estrecha cooperación entre las ramas profesionales y la educación oficial¹. De un impacto cuantitativo aún limitado, este "aprendizaje cooperativo" reveló la factibilidad de organizaciones innovadoras de la relación formación-empleo. Su extensión choca con la estabilización de reglas claras para los diferentes interlocutores.

UN DIAGNÓSTICO SEVERO SOBRE LA RELACIÓN FORMACIÓN-EMPLEO

La constatación inicial que en 1987 motivó la política de la región Rhône-Alpes es doble:

- una tasa de desempleo de los jóvenes (Elbaum y Marchand) más elevada en Francia (22,9% de la franja de edad 15-24 años en 1987) que en la mayoría de los países industrializados, especialmente Alemania (8,5%);
- un sistema educativo considerado demasiado apartado de las realidades económicas y profesionales como consecuencia con:
 - una estricta jerarquía de los saberes que privilegia los conocimientos generales y las capacidades de abstracción sobre los saber-hacer;

* Céreq.

1 Este artículo presenta las principales conclusiones de un estudio de evaluación encargado por el Consejo Regional de Rhône-Alpes. Los resultados completos de este estudio serán publicados en las colecciones Etudes y Documents del Céreq (ver bibliografía).

- una desvalorización social de las formaciones profesionales y de los empleos a los que se destinan. Lleva a los jóvenes y sus familias a privilegiar la continuación de estudios generales considerados más "nobles";

- una autonomía de la educación oficial demasiado fuerte en la regulación de los flujos de formación profesional con estatus escolar.

EL PROYECTO REGIONAL: RECONSTRUIR EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Teniendo en cuenta este análisis, la ley de 1987 sobre el aprendizaje constituye una "oportunidad" que hace posible otra política. En efecto, autoriza la preparación en el marco del aprendizaje, de todos los diplomas de la enseñanza profesional y tecnológica, incluyendo la enseñanza superior. Ofrece así la posibilidad de revalorizar socialmente un sector que se basa en la

interacción entre saber-hacer y saberes generales y tecnológicos para construir una competencia profesional eficaz. Potencialmente, abre el camino a una alternancia que ya no se limita al aprendizaje artesanal considerado generalmente un sector relegado, abierto mayoritariamente en Francia a los alumnos con fracasos en el sistema escolar de formación general.

Inspirado en el modelo alemán, un aprendizaje industrial valorizado por las prácticas de contratación de las grandes empresas se vuelve posible, mientras el nivel IV (el bachillerato) se afirma en la estrategia educativa nacional como el estándar mínimo. El objetivo del Consejo regional es desarrollar el "aprendizaje cooperativo" inscribiendo la educación oficial en una lógica de cooperación estrecha con las ramas profesionales. Se trata sobre todo de poner fin a la separación entre un "aprendizaje autónomo" realizado en centros de formación controlados por las organizaciones profesionales y la enseñanza técnica implementada mayoritariamente en los establecimientos de la educación oficial (Kirsch 1994).

Tomando en cuenta el peso del diploma en la sociedad francesa, el modelo otorga una importancia particular a una certificación nacional de las formaciones en alternancia.

El proyecto regional reconoce así los esfuerzos emprendidos desde hace diez años por la educación oficial para revalorizar la enseñanza profesional y tecnológica, especialmente mediante una renovación de los referenciales de diploma y de empleo construidos en colaboración con los medios profesionales. Capta esencialmente la oportunidad abierta por la creación de los bachilleratos profesionales destinados a formar una mano de obra obrera y empleada altamente calificada.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: EL TÉRMINO DE TODO RECORRIDO EDUCATIVO

La propuesta regional se basa en una concepción de la formación profesional que, "contingente de la actividad económica ... debe 'apegarse' a las necesidades de las empresas creadoras de empleos" (Millon, Emerard 1993). Ahora bien, según los promotores regionales, éstas se ven confrontadas con cambios económicos, tecnológicos y organizacionales que acentúen la necesidad de apoyarse en una oferta de formación profesional inicial y continua doblemente flexible: adaptación de los contenidos profesionales y ajuste de los ocupados a las necesidades de las empresas. La política regional se basa en la afirmación de cuatro principios:

- todo joven debe terminar su recorrido inicial con una formación en alternancia profesionalizante. La sistematicidad de la propuesta es la garantía de una revalorización social de la alternancia que, sin esto,

podría perder continuamente frente a la primacía de la formación general;

- no hay verdadera alternancia sin contrato de trabajo que dé por sentado un compromiso pleno y entero de la empresa en la construcción de la formación y la calificación e institucionalice el compromiso del joven con el ejercicio del empleo;

- la validación y la evaluación deben referirse más a las competencias efectivas que a los saberes, lo que lleva a darle mayor importancia a la experiencia profesional construida en situación de trabajo;

- la regulación de los flujos debe ser pilotada por las organizaciones profesionales a la vez representativas de las empresas y factor de coherencia de conjunto.

La alternancia con contrato de trabajo se inscribe en un "itinerario de formación" que lleva a los individuos, al término de una duración más o menos larga según el nivel de estudios, primero a pasar por la formación general (misión primera de la educación oficial), a seguir eventualmente una formación profesional o técnica de base de tiempo completo (por ejemplo BEP) y a terminar con una "formación de inserción" en alternancia (Bachillerato profesional). Para construir este recorrido, el Consejo regional propone apoyarse "fuertemente en la infraestructura de los liceos profesionales y técnicos" para evitar rivalidades estériles y una costosa multiplicación de los equipos y las estructuras pedagógicas. Esta estrategia toma la forma de unidades de formación por alternancia (UFA) implementadas bajo la autoridad pedagógica de un director de establecimiento de formación escolar por convención entre este y un instituto de formación por alternancia de la profesión involucrada (ver recuadro).

El retrato tipo de la Unidad de formación por alternancia

- la UFA se crea por iniciativa de la profesión;
- la organización profesional confía, por convención, a un establecimiento público o privado de enseñanza técnica o profesional, la implementación de la formación por alternancia;
- las profesiones piden el acuerdo al Consejo regional; una convención, que fija el número de aprendices y el monto de la subvención anual;
- un consejo de gestión, compuesto paritariamente por un representante de la profesión y uno del establecimiento de enseñanza, se encarga del seguimiento de la UFA en los aspectos administrativos, pedagógicos y presupuestarios;
- la preselección de los jóvenes se realiza bajo responsabilidad de la profesión con el apoyo del establecimiento de formación;
- los contenidos de formación y la organización de la alternancia se definen, bajo la responsabilidad del director de establecimiento, en estrecha relación con los maestros de aprendices o los tutores en empresas, teniendo en cuenta el referencial de diploma.

DEBILIDAD DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS: UN ACUERDO AMBIGUO ENTRE INTERLOCUTORES

En 1992-1993, último año de implementación de la programación regional, los flujos de formación correspondientes al aprendizaje cooperativo son modestos:

El 8% de los jóvenes que preparaban un bachillerato profesional en la región Rhône-Alpes lo hacían en el sistema de aprendices (estamos lejos del 30% esperado en los objetivos para crear un impacto en el conjunto del sistema de formación profesional). Un cuarto de entre ellos recurría al dispositivo de las UFA, que de este modo sólo abarcaba al 2% de los jóvenes que se preparaban para el bachillerato profesional.

En total, el 1 de enero de 1994, 59 UFA funcionaban, mientras que en la región, más de 15000 jóvenes habían obtenido un diploma profesional de nivel IV (Bachilleratos profesionales sobre todo) y III (brevet de técnico superior), menos de un millar de jóvenes entraron a primer año. Casi un tercio preparaban diplomas en especialidades terciarias contra 28% en especialidades industriales, objetivo privilegiado de la política de la región. Por el contrario, la proporción importante de BTP (casi un cuarto de los jóvenes) expresa el muy fuerte compromiso de las organizaciones profesionales de esta rama en el dispositivo.

Este desarrollo modesto corresponde a varias razones, en primer lugar la ambigüedad del acuerdo que sellaba la cooperación entre los tres principales interlocutores: el Consejo regional, las ramas profesionales y la educación oficial (los representantes del ministerio de Educación en las regiones). Es cierto, se establecía un consenso sobre la necesidad de combatir el desempleo de los jóvenes y revalorizar la formación profesional pero cada uno de los interlocutores revelaba los límites de su compromiso:

- para la educación oficial que había empezado a desarrollar la alternancia con estatus escolar mediante los bachilleratos profesionales; el aprendizaje cooperativo era una modalidad entre otras. La alternancia con estatus escolar parece especialmente pertinente en los ámbitos profesionales que recurren a altas tecnologías aplicadas a procesos fuertemente desmaterializados (electrónica, química, por ejemplo). Esta dinámica interna fue tanto más poderosa porque se apoyaba en una reticencia ampliamente compartida por los docentes hacia una colaboración con los medios profesionales que corrían el riesgo de darle a algunos un papel preminente.
- para la unión patronal, la prudencia era necesaria, debido a los intereses divergentes de una rama profesional respecto de otra. La metalurgia deseaba preservar los centros de formación de aprendices que había desarrollado y veía en el aprendizaje cooperativo una competencia peligrosa. Inversamente, construcción y obras públicas se comprometieron fuertemente por tres

razones: la necesidad de crear rápidamente calificaciones de "maestro-obrero" (técnico y artesano) correspondientes al bachillerato profesional; la preocupación por renovar una mano de obra que envejece, revalorizando al mismo tiempo la imagen de los oficios de la construcción apoyándose en la educación oficial; finalmente, el impulso de un empresario de la profesión elegido por el Consejo regional y presidente, dentro de éste, de la comisión de formación profesional.

- para el Consejo regional, dos prioridades coexistían ambiguamente: una consistía en responder a la demanda educativa de las familias mediante el equipamiento y los medios de funcionamiento de los liceos en su organización escolar clásica, otra apuntaba a alentar un pilotaje del sistema de formación por parte de las organizaciones profesionales y las empresas con el "aprendizaje cooperativo".

De facto, el compromiso consistió en limitar el desarrollo de este nuevo dispositivo. La muy poca valorización de las primeras realizaciones entre los jóvenes y las empresas es una prueba. Además, a partir de fines de 1991, con una coyuntura económica degradada, los empleadores sólo podían ser prudentes respecto de un compromiso como la firma de un contrato de trabajo, cuando la formación escolar sólo les pedía recibir temporariamente pasantes.

DIVERSIDAD DE LAS REALIZACIONES, RIQUEZA DE LAS PERSPECTIVAS

Esta experiencia reveló modalidades de cooperación que llegaron más allá del esquema inicial. Pueden describirse cuatro tipos de unidades de formación por alternancia a partir de iniciativas de orígenes diversos:

- el compromiso de las ramas profesionales: conformes con el modelo inicial, estas realizaciones se basaron, como en el caso de la construcción, en el impulso de una rama y una cooperación activa con los establecimientos de enseñanza (4 casos de 10). La organización profesional se hace cargo del análisis prospectivo de las necesidades de las empresas, determina los ocupados a formar y desempeña un papel activo de prospección en las empresas para colocar a los jóvenes en contratos de aprendices. La intervención de la educación nacional es determinante para evaluar el potencial pedagógico de los establecimientos y provocar la adhesión de sus responsables y docentes.
- la iniciativa de grandes empresas que quieren inscribir un aprendizaje de alto nivel en su gestión de recursos humanos. La política del consejo regional ofrece un marco favorable a un compromiso que a veces termina con las reticencias de su organización de rama, como sucedió para la UFA creada por iniciativa de Renault.
- la preeminencia de establecimientos de formación (un tercio de los casos), cuya intervención concierne a las calificaciones transversales, sobre todo en el sector terciario. Tomando en cuenta la debilidad de las

organizaciones profesionales y la fragmentación de las necesidades de las empresas, es la oferta de formación la que estructura la cooperación, a menudo en lógicas de corto plazo desarrolladas por establecimientos privados en busca de mercados.

- la movilización de medios profesionales e institucionales locales asocia, al nivel de una cuenca de empleo, una pequeña cantidad de empresas, un liceo profesional y a menudo un representante elegido deseoso de promover la zona que representa. Se basa en relaciones constituidas antes de la iniciativa regional, que en ese caso aporta los medios para concretar proyectos de interlocutores locales.

La iniciativa de la región Rhône-Alpes demostró que un aprendizaje fundado en la cooperación activa entre establecimientos escolares y empresas era posible. Se probó que se puede encontrar un equilibrio entre el compromiso de las empresas que contraten a los jóvenes por lo menos por el tiempo de formación, y establecimientos de formación que aporten las estructuras pedagógicas necesarias. Además, la calidad de estos montajes evita generalmente uno de los problemas frecuentes del aprendizaje "clásico", de naturaleza artesanal: la simple yuxtaposición de períodos en empresa y materias escolares sin verdadera organización pedagógica de la alternancia. Además, la experiencia de las UFA mostró que dentro de un mismo marco institucional podían emerger iniciativas diversificadas producto de regulaciones diferentes de la relación formación-empleo: por el mercado local del trabajo, por la gestión de recursos humanos de grandes empresas y por las políticas de ramas profesionales.

DE LA EXPERIENCIA A LA INNOVACIÓN

En este estadio, se está lejos sin embargo de un dispositivo estabilizado, capaz de hacer evolucionar de manera significativa el sistema de formación profesional. Pasar de la experimentación a la innovación supone que se definan modalidades de organización y regulación más explícitas en los siguientes ámbitos:

- reconocer la diversidad de las iniciativas que están en el origen de la cooperación empresas-establecimientos de formación e integrarlos en una gestión regional del conjunto de las formaciones profesionales, cualquiera sea su estatuto. La competencia entre los diferentes sectores debe regularse so pena de engendrar sobrecostos y volver ilegible el dispositivo para los jóvenes y las empresas.

- garantizar la capitalización de las innovaciones pedagógicas para favorecer una alternancia que no se contenta con asociar escuela y empresa sino que integra sus aportes en la construcción de la competencia. Deben reunirse dos condiciones:

- constituer un cuerpo de "intermediarios" (inspectores de la educación oficial y especialistas de las organizaciones profesionales) entre las

experimentaciones locales y su valorización regional (o inclusive nacional);

- reconocer y validar las experiencias profesionales de los jóvenes aprendices, mientras que actualmente deben cumplir las normas construidas para exámenes de la formación escolar, al mismo tiempo que deben cumplir las exigencias profesionales de las empresas (debido a esto, el acceso al dispositivo de las UFA ha sido muy selectivo).

- aclarar las modalidades de financiamiento de las formaciones alternadas y las contribuciones respectivas de las empresas, del consejo regional y de la educación nacional. Con respecto a esta última, ¿se moviliza a docentes en su tiempo de trabajo o más bien en horas extras, como es actualmente la mayoría de los casos? ¿Qué se le aporta de más a los docentes que se involucran en fórmulas más exigentes que la formación escolar?

- precisar lo que corresponde a la inserción a corto plazo y a la constitución de una competencia profesional de base. La segunda necesita un marco relativamente estable para que las inversiones pedagógicas necesarias puedan realizarse y contabilizarse. La primera corresponde a menudo a formaciones complementarias que se ajustan a una necesidad inmediata y que no necesariamente están ligadas a la obtención de un diploma oficial.

La experimentación Rhône-Alpes puede "hacer escuela" ya que la ley quinquenal del empleo, votada por el Congreso en otoño de 1993, extendió la posibilidad a toda Francia. Este sistema dual "a la francesa", por el momento experimental y potencial, revela el lugar decisivo del ministerio de Educación en la animación del conjunto. En efecto, dispone de las competencias pedagógicas insoslayables, mientras que las capacidades de tutorazgo están todavía poco desarrolladas en las empresas, inversamente a la situación alemana. En este sentido, coincide con las conclusiones de un informe oficial que sostiene la necesidad de una revalorización de la enseñanza técnica partiendo de su matriz de base: el liceo profesional (Tanguy 1991). Falta que las empresas reconozcan estas formaciones en las clasificaciones y ofrezcan carreras motivantes para los jóvenes que elijan emprenderlas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertrand Olivier, Durand-Drouhin Marianne, Romani Claudine (1994), "Apprenticeship, Alternance, Dual System: Dead Ends or Highways to the Future?", Training & Employment, 16, Céreq, Marseille. (Hay traducción al español en Calificaciones & Empleo, 19, Buenos Aires, PIETTE-CONICET).

- Brochier Damien, Causse Lise, Richard Antoine, Verdier Eric (1994), "Les dispositifs d'unité de formation par

Calificaciones & Empleo

alternance en Rhône-Alpes", Document Céreq.

- Brochier y otros (1994), "L'apprentissage coopératif en Rhône-Alpes: portées et limites d'une politique novatrice", Etudes Céreq.
- Elbaum Mireille, Marchand Olivier (1993), "Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés: la spécificité française", Premières synthèses 34, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Paris.
- Kirsch Jean-Louis (1994), "News Directions for Vocational Education in France?", Training & Employment, 15, Céreq, Marsella (Hay traducción al español en

Calificaciones & Empleo 18, Buenos Aires, PIETTE-CONICET)

- Margirier Gilles, Richard Antoine (1994), "La formation professionnelle des jeunes en Rhône-Alpes 1987-1993", Document Céreq.
- Millon Charles (presidente del Consejo regional Rhône-Alpes) (1993), "De la connaissance à la compétence: pour une nouvelle approche de la formation professionnelle", Humanisme et Entreprise 200/201, Neuilly/Seine.
- Tanguy Lucie (1991) Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?, La Documentation française.

Dimensiones francesas y europeas de la formación y el empleo

Calificaciones & Empleo

Documento de trabajo resultado del Convenio entre el Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) de Francia y el Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (Piette) del Conicet, Argentina. Traducción: Irene Brousse. Corrección: Graciela Torrecillas, Coordinación y realización: Dominique Bally. Título original: *Regional Policy and Innovation: A French-Style Dual System?*, publicado en *Training & Employment*, Newsletter n° 17 del Céreq, otoño de 1994. Céreq: 10, place de la Joliette - 13567 Marseille Cedex 02 / Piette: Casilla de Correo 950 - Correo Central 1000 - Buenos Aires