

Calificaciones & Empleo

Dimensiones francesas y europeas de la formación y el empleo - convenio Piette/Céreq

LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS FRENTE AL CAMBIO ¿QUÉ HACER CON LAS EXPERIMENTACIONES?

Damien Brochier

Como toda organización, el sistema educativo francés está en un continuo proceso de evolución de sus estructuras. Una de las maneras de anticipar estas evoluciones consiste en realizar experimentaciones que involucren sólo a una cantidad restringida de establecimientos y de personal. Cuando tales experimentaciones son objeto de una evaluación, a menudo esta deja de lado la cuestión de su futuro. ¿En qué condiciones una experimentación puede difundirse al conjunto del sistema educativo? El análisis de una experimentación regional en el ámbito de la enseñanza profesional proporciona un inicio de respuesta a este problema.

Entre los múltiples instrumentos que se da el sistema educativo francés para evolucionar, las experimentaciones implementadas localmente constituyen un aspecto a menudo desconocido de la acción del Ministerio de Educación. La representación clásica del cambio dentro de esta institución es en efecto la de grandes reformas impulsadas por el nivel central del ministerio, y continuadas por los niveles académicos para implementarse en los establecimientos de enseñanza.

A esta imagen de una transformación global “desde arriba”, la experimentación opone la visión de una evolución “desde abajo”, surgida de prácticas organizacionales y pedagógicas singulares desarrolladas en espacios restringidos. Un ejemplo reciente es el de la “política experimental de ordenamiento de los ritmos escolares” implementada por el Ministerio de Juventud y Deportes en acuerdo con el de Educación en 165 comunas a partir de 1996¹. Para convertirse en un vector real de cambio, este tipo de procedimiento impone a los conductores del sistema educativo encontrar respuestas a un interrogante central: ¿en qué condiciones se puede difundir lo adquirido con

una experimentación, cuando parece haber demostrado su viabilidad y su eficacia? La perspectiva de alguna manera se ve invertida respecto del esquema clásico del “cambio por reformas”, basado en una lógica de concretización en una multitud de prácticas educativas de reglas de transformación generales definidas y negociadas centralmente. Aquí, por el contrario, el proceso consiste en reflexionar acerca de los procedimientos que permitirán reproducir en mayor escala enfoques pedagógicos y organizacionales localizados.

Este interrogante sobre las condiciones de la difusión de dispositivos educativos experimentales está precisamente en el corazón de un estudio desarrollado en 1997 por el Cereq (Brochier y Richard, 1998). Este se refería a la observación de una experimentación en el ámbito de las formaciones en alternancia dentro de una región francesa: las Unidades de formación por aprendizaje en “1+1” (UFA 1+1, ver recuadro). Este trabajo tenía como finalidad recoger las opiniones de diferentes responsables locales, regionales y nacionales implicados en la evolución del sistema educativo (director regional, consejo regional, organizaciones sindicales de docentes, organizaciones de empleadores, jefes de establecimientos escolares), en vistas de evaluar el grado de factibilidad de un escenario de extensión de este tipo de dispositivo.

¹ Cadet, Grando et alii, *De nouveaux intervenants à l'école: nouveaux service, nouvel emploi? Evaluation du dispositif experimental d'aménagement des rythmes scolaires*, Cereq, Documento n°139, noviembre 1998.

UN DESAFÍO CENTRAL: CONSTRUIR UN SISTEMA DE REGLAS

Uno de los principales desafíos de la extensión de un dispositivo experimental reside indiscutiblemente en la construcción de un marco normativo mucho más preciso que el que define el funcionamiento inicial. Esta exigencia es fuertemente planteada por los responsables involucrados institucionalmente en la concepción y montaje de las UFA 1+1.

Una primera "familia" de reglas a formalizar concierne a los medios para asegurar las condiciones de una buena alternancia. El desafío reside en primer lugar en la creación de un verdadero procedimiento de instrucción de los proyectos de creación de UFA que proporcione el máximo de garantías acerca de su viabilidad y la calidad futura de las formas de alternancia que producirán. Se trata de sacar provecho de la fase experimental en la que los montajes de UFA 1+1 resultan sobre todo de lógicas de ordenamiento puntuales: organizaciones profesionales, primero preocupadas por bajar el costo global de "sus" UFA, aceptaban compartir la conducción con liceos profesionales, a priori reticentes frente al sistema de aprendices pero también preocupados por asegurar la diversificación de su abanico de formaciones para los jóvenes ... El segundo desafío fuerte en materia de alternancia se refiere a los procedimientos de construcción de una coconducción del proceso. Los actores insisten en la instrumentación del principio de "corresponsabilidad" de los interlocutores en la conducción de una UFA 1+1 para evitar que los responsables administrativos (director de establecimiento y director del CFA "sin paredes" especialmente) se replieguen sobre sus prerrogativas respectivas, superponiendo sus registros de responsabilidad en la conducción de las operaciones. A este respecto destacan el interés por reconocer y formalizar el papel

desempeñado por los individuos que coordinan los establecimientos de enseñanza y las redes de empresas involucradas en las UFA.

La necesidad de una regulación también se manifiesta respecto de los modos de remuneración de los docentes. Si se les paga en el marco de su servicio cuando dan clases en primer año, no pueden ser remunerados más que sobre un contingente de horas extra financiadas en segundo año. Esta modalidad puede perjudicar la continuidad pedagógica del dispositivo en la medida en que vuelve posible la creación de dos equipos docentes distintos en un mismo cursus. Es por eso que la mayoría de los interlocutores recomiendan la integración de estas actividades educativas en "la práctica ordinaria de los docentes", bajo la forma de una inclusión de todas las horas de docencia realizadas en el marco de una UFA 1 + 1 en la dotación horaria globalizada (DHG) de los establecimientos en los que se desarrolla.

Estos diferentes ejemplos ilustran así una primera faceta indispensable del proceso de extensión de una experimentación: la elaboración de un cuerpo de reglas "duras", que permitan credibilizar a los ojos de los interlocutores un dispositivo hasta el momento sólo ubicado en los márgenes del sistema. Esta demanda está contrabalanceada sin embargo por el deseo de no fijar el sistema de manera demasiado estricta, para mantener abierta la posibilidad de cierta adaptación de su configuración a las condiciones locales de su implementación. En el marco de las UFA 1 + 1, el director de las formaciones iniciales del consejo regional resume perfectamente este sentimiento, cuando observa que "si deben dictarse reglas algún día, deben preservar la flexibilidad vinculada con el pragmatismo que inspiró las creaciones de las UFA 1 + 1". De hecho, las observaciones de campo revelan que este dispositivo obtuvo precisamente su carácter innovador, especialmente en materia de

Las Unidades de Formación por Aprendizaje en "1+1": Una asociación original entre aprendizaje y alternancia dentro del sistema escolar

La experimentación de las UFA 1+1 se inscribe en el marco de una política específica de desarrollo del aprendizaje implementada en una región francesa a partir de 1998 (Brochier et alii, 1994). Esta apuntaba a aumentar el flujo de jóvenes formados por aprendizaje, conciliando dos objetivos: por una parte, desarrollar la utilización de las infraestructuras de formación existentes (liceos profesionales y técnicos) en los cuales el consejo regional invertía fuertemente en el marco de sus nuevas competencias surgidas de las leyes de descentralización; por otra, garantizar un fuerte involucramiento de los empleadores (por intermedio de las ramas profesionales) en la gestión del aprendizaje, especialmente en los niveles IV y III. Este enfoque, llamado de "aprendizaje cooperativo", se basó en un instrumento de base, las Unidades de formación por aprendizaje (UFA).

Una UFA es una sección de aprendizaje creada por convención entre un establecimiento escolar y un Centro de formación de aprendices (CFA) manejado por una rama profesional o una cámara en el nivel regional. Este CFA se llama "sin" o "extra muros" en el sentido en que se compone simplemente de una estructura ligera de gestión (un director y un secretario): los locales de enseñanza están situados en el establecimiento con el que se estableció la convención. La convención distribuye las responsabilidades entre el director del CFA que recibe la gestión administrativa y financiera de la UFA, y el director del establecimiento al que se le confía la dirección pedagógica del dispositivo, y especialmente la organización concreta de la alternancia de los jóvenes aprendices entre liceo y empresas.

En una decena de casos, las UFA se organizaron bajo la forma "1+1". Esta expresión remite conjuntamente a una lógica de equilibrio de poderes entre los dos socios principales y a un doble estatuto para los jóvenes: el primer año de preparación para el diploma se organiza en el marco administrativo clásico de una sección de enseñanza profesional en un establecimiento escolar. El joven tiene el estatuto de alumno en "alternancia bajo régimen escolar". Es sólo en el segundo año que el dispositivo toma en cuenta el aprendizaje: mientras siguen beneficiándose con enseñanzas dentro del establecimiento, los jóvenes son aprendices y reciben una remuneración correspondiente. Dependen administrativamente del CFA "sin muros", que se vuelve el verdadero piloto de la formación, al ser el único competente para regular los problemas relativos a la gestión de sus contratos de aprendizaje. Según la expresión utilizada por un director de establecimiento, este se vuelve un "prestatario de servicio de formación", sobre la base de una convención firmada con el CFA.

Esta distribución de las responsabilidades entre asociados tiene una consecuencia fundamental sobre las fuentes de financiamiento de la formación que se reparten así claramente. El primer año, el total de los gastos es financiado por el Estado y la región. La gestión de la UFA es parte integrante del presupuesto global del establecimiento. En el segundo año, estos gastos están a cargo del CFA "sin muros", y por lo tanto de los representantes de los medios profesionales para las horas de enseñanza y de seguimiento. Los recursos son proporcionados por la región y la tasa de aprendizaje.

pedagogía y de didáctica, de la alternancia, de los márgenes de libertad importantes de los docentes y profesionales que enfrentaron el desafío de su implementación. Estas permitieron sobre todo concebir instrumentos de mediación originales (cuadernos de vinculación, libretas de seguimiento, etc.) que sirvieron de soporte a las relaciones entre el establecimiento de formación y la empresa. También llevaron a formas de “trabajo local” en torno del referencial de diploma, que permite tomar en cuenta los contextos locales en los que se insertaba la UFA 1 + 1 (tipos de actividad de las empresas; naturaleza de los equipamientos, de los materiales o de los procedimientos que utilizan, especialización de los docentes, etc.).

Así, apoyándose en la formulación en adelante clásica de Reynaud (1988), parece que el desafío esencial de la construcción de un sistema de reglas a partir de una experimentación reside en la manera en que se piense la articulación entre una “regulación de control” dirigida a integrar este dispositivo en el juego institucional del plan académico y nacional, y una “regulación autónoma” que garantice a los actores de campo los medios para mantener una cierta capacidad de innovación pedagógica.

LA NECESARIA CONSIDERACIÓN DE LOS CONTEXTOS Y LOS ACTORES LOCALES

Otro desafío de los procesos de extensión puede deducirse de la observación de las formas de compromiso de los actores locales en un procedimiento experimental. Se refiere a la cuestión de las condiciones que permiten mantener la calidad de una experimentación.

Sobre este punto, el caso de las UFA 1 + 1 destaca cómo la calidad del proceso de alternancia no se deduce mecánicamente del compromiso estatutario que funda este dispositivo (un año de alternancia bajo estatus escolar seguido de un año de aprendizaje). Las observaciones realizadas muestran en primer lugar que el principio de la UFA 1 + 1 no está adaptado también a todos los niveles y especialidades de formación y en todos los oficios. Por ejemplo, es el caso de algunos BTS terciarios cuyo contenido de referencial, no renovado desde hace varios años, vuelve muy difícil el establecimiento de un verdadero diálogo entre docentes y empresas acerca del contenido de los conocimientos a adquirir. En el mismo orden de ideas, hay que tomar en cuenta que las ramas profesionales en Francia tienen una práctica muy heterogénea del aprendizaje, lo que evidentemente puede condicionar la percepción de la UFA 1 + 1 por parte de las empresas.

El segundo factor de la calidad de la alternancia en las UFA 1 + 1 concierne la lógica de asociación que sirve de base a las relaciones entre actores (Brochier 1997). La asociación se define aquí como un compromiso conjunto de los socios educativos y profesionales para distribuirse las responsabilidades. Su doble objetivo es permitirle a los jóvenes obtener un diploma y adquirir las competencias profesionales necesarias para el ejercicio de un oficio. El funcionamiento de varias UFA 1 + 1 se basa así en la existencia de un núcleo de actores (a menudo un docente y un profesional de empresa) realmente de acuerdo acerca de los principios de base de la fórmula. Para ellos, la

Tres modalidades de alternancia		
	1er año	2 año
UFA estándar	Aprendizaje	Aprendizaje
UFA 1+ 1	Alternancia bajo régimen escolar	Aprendizaje
Enseñanza profesional	Alternancia bajo régimen escolar	Alternancia bajo régimen escolar

diferencia de estatus de los jóvenes entre el primer y el segundo año pasa al segundo plano respecto de un primer objetivo: el de encontrar para el joven el mejor medio de adquirir las bases de conocimientos que permiten el dominio de su futura actividad profesional en una empresa. Para alcanzar este objetivo, realizan por ejemplo una relectura común del referencial para permitir aprehender mejor el perfil profesional que la formación y el diploma preparan, y determinar los lugares más adaptados (enseñanza teórica en clase, taller en el liceo, situación de trabajo en empresa) para el aprendizaje de los saberes y las competencias por parte del joven. De la misma manera, conciben el primer año como un verdadero tiempo de preparación para la integración a la vida profesional y no como un simple año escolar. La gestión de esta alternancia “interactiva” exige de su parte un compromiso personal muy fuerte que a menudo los coloca en una falsa posición respecto de las posiciones de la mayoría de los miembros de su comunidad profesional o de su institución de pertenencia.

Traducidos en términos generales, estos diferentes ejemplos ilustran la necesidad de introducir en todo sistema institucional de toma de decisiones vinculado con la creación de un nuevo dispositivo, elementos relativos a la singularidad de los contextos y de los actores locales que serán los soportes potenciales de su implementación.

¿QUÉ NIVELES PERTINENTES PARA CONDUCIR UNA EXTENSIÓN?

La construcción del sistema de reglas inherente a toda perspectiva de extensión de un dispositivo experimental lleva a plantearse una última cuestión de fondo: la de la velocidad y el alcance de esta extensión, que remite en particular a su inscripción en las lógicas institucionales existentes.

El escenario que corresponde clásicamente al modo de gestión del cambio del sistema educativo es el de la generalización. El objetivo anunciado es el de provocar la extensión rápida (en un período de uno o dos años escolares) de un dispositivo sobre el espacio más amplio, si es posible el territorio nacional. Ahora bien, esta perspectiva puede encontrar obstáculos importantes, inclusive insuperables, teniendo en cuenta el modo de organización del diálogo social “a la francesa”. En efecto, implica necesariamente una negociación con los interlocutores económicos y sociales y la expresión formal de un compromiso nacional entre ellos y los poderes públicos. El caso de las UFA 1 + 1 ilustra perfectamente las dificultades de tal enfoque. En efecto, el debate público sobre la alternancia y el aprendizaje no parece portador de un grado de consenso

suficiente como para estar en condiciones de generar un acuerdo global entre interlocutores. Así, en el plano nacional los comportamientos son más bien defensivos frente a un dispositivo que no ofrece a los ojos de varios actores garantías de perennidad del servicio público de educación y de formación al que están fuertemente vinculados². Por ejemplo algunos destacan que este dispositivo comporta riesgos innegables de “desreglamentación” que a largo plazo lleva al “estallido” del sistema educativo, debido a la creación progresiva de un “sistema paralelo” y por lo tanto forzosamente competitivo de los sectores existentes de la enseñanza profesional. Se basan en posiciones de fondo que asimilan el aprendizaje a una estricta lógica de adaptación al empleo ya que “la empresa no es un lugar de formación profesional”. Aún si todos los interlocutores no desarrollan posiciones tan extremas, parece por lo menos arriesgado que los poderes públicos emprendan esta vía de la generalización.

La experimentación de las UFA 1 + 1 permite pensar que existe otro escenario posible, al que calificaremos de extensión razonada regional. La idea central de este proceso reside en promulgar sólo las reglas “duras” verdaderamente esenciales en el nivel central³, y dar a los actores situados en el escalafón académico y regional el máximo de medios de acción para concebir un desarrollo controlado del dispositivo en su nivel. Este escenario parece plausible desde un doble punto de vista.

Por una parte, en materia de establecimiento de compromisos institucionales, el nivel académico y regional constituye un nivel intermedio de decisión pertinente. El aumento de las competencias de las regiones, junto con el desarrollo del principio de desconcentración del Ministerio de Educación, constituyen factores favorables a la consideración conjunta por parte de los directores de educación, los consejos y las organizaciones profesionales regionales de la extensión de dispositivos experimentales. Las UFA 1 + 1, por ejemplo, pueden constituir un elemento extra en la paleta de secciones de formación que cada interlocutor puede proponer. Su desarrollo cuantitativo dependerá entonces en gran medida de las configuraciones regionales específicas en materia de elaboración de las políticas educativas en las que se encuentran integradas (Méhaut y Richard 1997). A este respecto, es interesante

2 Los juicios aquí expresados remiten generalmente más al dispositivo de las UFA en su globalidad que al único componente de las UFA 1 + 1.

3 En el caso de las UFA, ya fueron ampliamente formuladas en el marco del artículo 57 de la ley quinquenal del 20 de diciembre de 1993.

constatar que las posiciones firmes de las organizaciones sindicales o de las ramas profesionales en el nivel central no se encuentran sistemáticamente en el nivel regional. En algunos casos, dejan espacio para una visión más pragmática de la situación, ampliamente alimentada por las devoluciones de la experiencia de campo.

El nivel académico y regional representa por otra parte un nivel de acción particularmente adaptado para servir de soporte a las lógicas de conocimiento de los contextos locales y de apoyo de los actores de terreno mencionados más arriba como desafíos-clave de todo proceso de extensión. A este respecto, los inspectores académicos, colocados bajo la autoridad de los delegados académicos de la enseñanza tecnológica (DAET) representan un recurso a menudo precioso que puede movilizarse para esta finalidad (Pair 1998). En el caso de las UF 1 + 1, su conocimiento detallado de los establecimientos y de los docentes profesionales, a menudo junto con una buena integración en los medios profesionales, les permitieron asumir funciones primordiales de interfase entre los diferentes interlocutores implicados en la elaboración compleja de este dispositivo experimental. ■

Referencias bibliográficas

- Brochier D., Causse L., Richard A., Verdier E. (1994), “L'apprentissage dans les lycées: bilan d'une expérience régionale”, *Céreq Bref* 103.
- Brochier D., Richard A. (1998), “Etre élève et apprenti: une expérience originale d'alternance dans l'enseignement professionnel”, *CPC Document* 98/2, Ministerio de Educación.
- Brochier D. (1997), “Le partenariat: de quoi parle-t-on?”, *Actualité de la formation permanente* 151.
- Pair C. (1998), *Faut-il réorganiser l'Education Nationale?*, Hachette Education.
- Reynaud J.D. (1988), “Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome”, *Revue française de sociologie* XXIX, enero-marzo.
- Richard A., Mehaut P. (1997), “Politiques regionales de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993”, *Bref Céreq* 128.

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: Irène Brousse. Supervisión técnica: Julio C. Nefía. Corrección: Graciela Torrecillas, Coordinación y realización: Dominique Bally. Título original: “Les structures éducatives face au changement. Que faire des expérimentations ?”, *Bref Céreq* N° 148, diciembre 1998. Céreq: 10, place de la Joliette - BP 21321 - 13567 Marseille Cedex 02, Francia. Tel. 04 91 13 28 28; Fax 04 91 13 28 80; e-mail: bally@cereq.fr; <http://www.cereq.fr> Ceil-Piette (Conicet): Saavedra 15 P.B. - CP 1083 - Buenos Aires, Argentina. Tel. (5411) 4953 7651; Fax (5411) 4953 9853; e-mail: publicaciones@ceil-piette.gov.ar; <http://www.ceil-piette.setcip.gov.ar>