

---

---

# Calificaciones & Empleo

---

---

N° 18

## LA ENSEÑANZA PROFESIONAL EN FRANCIA: ¿NUEVAS ORIENTACIONES?

Jean-Louis Kirsch\*

Desde el extranjero, el sistema de formación profesional francés suscita generalmente una cierta cantidad de perplejidades que tienen que ver, sobre todo, con el uso confuso y variable en el tiempo de los términos "técnico", "tecnológico", "profesional", utilizados para distinguirlo de la enseñanza general (a pesar de la estrecha relación que sostiene con esta en el aparato de formación inicial); con la importancia atribuida a los títulos, a pesar de no desembocar en un reconocimiento profesional fuertemente instituido; con la multiplicación, vinculada a la crisis del empleo de los jóvenes, de las instancias y de las medidas que proponen.

Aparentemente independientes, estas diferentes dimensiones constituyen un sistema cuando se las analiza con referencia a decisiones de política educativa de las últimas décadas y a las dificultades de inserción profesional de los jóvenes.

### UNA ENSEÑANZA PROFESIONAL INTEGRADA EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL

La escolarización de los aprendizajes (Prost 1981) se traduce en una sustitución de los aprendizajes en el medio de producción por los aprendizajes en el medio escolar. La cantidad de aprendices que siguen este segundo tipo de formación en el marco de un contrato de trabajo específico (Liaisons Sociales, 1993) declina fuertemente para pasar de 233.000 en 1970-1971 a 167.000 en 1975-1976 (DEP, 1993). La crisis del empleo y especialmente el fuerte crecimiento del desempleo de los jóvenes llevan a los poderes públicos a rehabilitar esta fórmula que articula formación y empleo. En 1994, el flujo anual de aprendices volvió a un nivel cercano al de 1970. La

---

última manifestación de esta política fue su extensión a todos los títulos técnicos y no sólo a los Certificados de Aptitud Profesional (CAP). Sin embargo, desde 1980, son estables y representan un poco menos del tercio de los alumnos del segundo ciclo profesional (cuadro 1, página siguiente).

Con respecto a las distinciones utilizadas en otros países, Francia se caracteriza por el lugar que ocupa la **educación profesional** (vocational education), más que una **formación profesional** (training). En otras palabras, la preparación para el ejercicio de una actividad profesional en el sistema escolar ocupa un lugar importante (cuadro 2, página siguiente).

### Una integración creciente a lo largo del tiempo

El caso francés es el ejemplo de una **integración** fuerte de la enseñanza general y de la enseñanza profesional, que pareció natural en la medida en que las dos estaban

---

\* Céreq.

**Cuadro 1. Lugar de los aprendices respecto de los alumnos del segundo ciclo profesional (en miles)**

Años	1970-1971	1974-1975	1980-1981	1991-1992	Evolución 92/71x100
Aprendices	232,6	164	222,8	206,1	89
Escolares del segundo ciclo profesional	650,6	746,3	773,2	687,1	105
% aprendices	36	22	29	30	83

▼  
Fuente: DEP-MEN.

a cargo de Estado: integración que aparece en las continuidades establecidas entre una y otra, la permeabilidad de los sectores que las constituyen y la doble finalidad de los títulos que sancionan la segunda.

En lo que se refiere a las **continuidades**, la separación que se observa por ejemplo en Inglaterra entre enseñanza inicial general, que corresponde a la escolaridad obligatoria y una enseñanza profesional ulterior, casi no se manifiesta:

- en los años 1960, las preparaciones del CAP en tres años -ahora en vías de desaparición- empezaban antes del fin de la escolarización obligatoria;
- actualmente las tendencias a la prolongación de estudios y los fenómenos de repetición borran prácticamente toda significación simbólica a este umbral de 16 años fijado por el legislador. Cruzarlo no corresponde a un momento estadísticamente importante de abandono de los estudios y de entrada en el mercado de trabajo. Para esta edad, la tasa de escolarización es de 95%, pasa a 91% a los 17 años, a 81% a los 18 años (fuente: DEP).

Por otra parte, las posibilidades de progreso en el interior de un sector y de paso entre los sectores se multiplicaron,

aunque en principio todas las **posibilidades de fluidez interna** del sistema existen (las cifras son de los cuadros de la DEP referidos a los flujos de alumnos entre 1991-1992 y 1992-1993):

- paso de un sector general a un sector profesional (27%) o tecnológico (16%) al fin del primer ciclo (tercero) y - en menor grado- al terminar los cursos del quinto y segundo año (menos de 10% en los dos casos);
- paso de un sector profesional a un sector tecnológico al terminar los brevets de estudios profesionales (BEP) por la entrada en primera de adaptación (19%);
- progreso dentro del sector profesional que articuló las relaciones entre CAP y BEP (23%) y desarrolló para estos últimos la continuación de estudios con la creación de los bachilleratos profesionales (28%);
- el acceso a la enseñanza superior produce una nueva mezcla, con un quinto de bachilleres generales que se orientan a Diplomas universitarios de tecnología (DUT) y brevets de técnico superior (BTS), mientras que una proporción comparable de bachilleres tecnológicos se orientan hacia la universidad [MEN-DEP] y más del 10% de los bachilleres profesionales siguen STS [Eckert];
- finalmente, la tasa de continuación de estudios de los titulares de DUT es de 51% en 1990, de 30% para los titulares de BTS [Dubois].

Estas cifras ilustran la **doble finalidad de los diplomas de la enseñanza profesional** concebidos para el acceso al mercado de trabajo o la continuación de estudios.

### Quién organiza las relaciones con las profesiones

La relación con los representantes de las profesiones se inscribe en este movimiento de integración. Pasa esencialmente por las **comisiones profesionales consultativas**, implementadas en 1972. Se trata de instancias convocadas para dar una opinión sobre todos los proyectos de creación o modificación referidas a los diplomas profesionales o técnicos. Cada comisión comprende diez representantes de empleadores, diez representantes de los asalariados, diez representantes de los poderes públicos y diez personalidades calificadas. La presidencia y la vicepresidencia serán desempeñadas por un representante de los empleadores y por uno de los asalariados en el marco de una periodicidad bianual. Estas comisiones permiten a los profesionales expresar su opinión y formular sus necesidades de competencias

**Cuadro 2. Evolución de los escolarizados en la enseñanza profesional y tecnológico del segundo ciclo por título (en miles)**

	1985-1986	1991-1992	Variación
CAP en 3 años	409.000	87.000	-79%
BEP y CAP en 2 años	391.000	486.000	+24%
Bachilleratos profesionales	1.300 (año de lanzamiento)	114.000	-
Títulos de técnico	23.000	24.000	+5%
Bachilleratos tecnológicos	241.000	290.000	+20%

(a título comparativo, en el mismo período, los alumnos que preparan el bachillerato general aumentaron en un 44%, pasando de 490.000 a 707.000).

▼  
Fuente: DEP-MEN.

respecto de los decisores de formación. Constituyen a este respecto una palanca de acercamiento entre el aparato educativo y aparato productivo. Esto en la medida en que el enfoque de definición de los programas y de los cursos de formación a partir de la elaboración de un **referencial de actividades profesionales**, introducido en los años ochenta, permitiera escapar al corsé de la expresión académica de los saberes organizados según una lógica de disciplina.

Sin embargo, el sistema escolar sigue siendo el amo del juego imponiendo la estructura de sus diplomas y sus recorridos de formación. Debido a esto, la capacidad de proposición de las comisiones profesionales consultivas chocan con los siguientes límites:

- por una parte, sólo tratan la parte profesional de los programas de formación, y no establecen lazo con la formación general que comprenden;
- por otra, desarrollan análisis de competencias profesionales en términos de tecnologías a dominar más que de socialización a adquirir; las primeras son mucho más fáciles de formalizar en términos de saberes transmisibles que la segunda;
- finalmente, la falta de información sobre sus actividades en el exterior llevan a que la creación de nuevos sectores, la desaparición o la transformación de otros, los cambios de denominación y de contenido de los diplomas aparezcan como manifestaciones de agitación más que de la expresión de un dinamismo.

### Y adquiere un sentido diferente con el tiempo

En los años sesenta, la enseñanza profesional se benefició con la validación del mercado de trabajo. La crisis del empleo la privó de esta ventaja, que ya no fue obstáculo para su desvalorización social respecto de la enseñanza general.

Progresivamente, la enseñanza profesional constituyó una estructura de recepción para alumnos cuyos perfiles no garantizan el éxito en la enseñanza general:

- el CAP moviliza soportes de aprendizaje concretos que permiten a los alumnos que lo siguen acceder a las nociones abstractas directamente inculcadas en los sectores generales;
- el BEP, el bachillerato de técnico, el BTS, el DUT, las formaciones de los institutos universitarios profesionalizados (IUP) son diplomas destinados a alumnos que, en los diferentes pisos de orientación, no se sienten con las posibilidades o las motivaciones para comprometerse en un curso largo;
- de manera general, los cursos profesionales o tecnológicos ofrecen a los alumnos en situación de fracaso en la formación general una vía para continuar los estudios, inclusive recuperarse en sectores socialmente más prestigiosos.

Debido a esto, **la enseñanza profesional desempeñó un papel importante, por no decir determinante, en el desarrollo de la escolarización de los jóvenes y la lucha**

**contra el fracaso escolar.** Además, contribuyó a difundir los conocimientos nuevos provocados por la transformación de la herramienta de trabajo vinculada a la revolución tecnológica de fines de los años sesenta.

Una forma de equilibrio se mantuvo de esta forma, mientras existió una validación por el mercado de trabajo capaz de contrabalancear las tendencias del sistema educativo. Evidentemente, se acusaba a este último de funcionar según el modelo de una columna de destilación fraccionada, pero las ocurrencias de la vida profesional permitían compensar las desigualdades del capital cultural y la multiplicación de las pasarelas entre sectores, manifestando una preocupación por la igualdad fuertemente inscrita en la cultura nacional.

Con la llegada de la crisis, este frágil equilibrio se rompió y la fractura asumió dos formas:

- el aparato educativo se inscribió en una **competencia descentrada** por empleos cada vez más escasos para los jóvenes. Estos últimos representaban el 17% de las 3.981.000 incorporaciones en 1973-1974, el 14% de las 2.558.000 incorporaciones en 1984-1985 y el 13% de las 3.367.000 incorporaciones en 1988-1989 [Céreq, DEP, INSEE], es decir una situación en degradación constante, inclusive cuando parece iniciarse una reactivación de las incorporaciones. Esto significa un desarrollo de los fenómenos de competencia para el acceso al empleo, entre jóvenes de diferentes niveles de formación por una parte, y entre jóvenes y adultos ya presentes en el mercado de trabajo por otra. En respuesta a esta multiplicación de la competencia, los alumnos y las familias reaccionan alargando la duración de los estudios, partiendo de la constatación globalmente verificada de que cuanto más elevados son los diplomas, mayores son las posibilidades de inserción profesional. De ahí una jerarquización de los sectores y las especialidades que acentúa la vocación de la enseñanza profesional para favorecer la continuación de estudios y tiende así a "desprofesionalizar";

- la **subordinación creciente de la enseñanza tecnológica y profesional a la enseñanza general.** Debido a la disminución de las salidas hacia el empleo, la asignación de los alumnos, especialmente en los primeros momentos de orientación, se basa cada vez más en un modelo implícito de remedio del fracaso. Según este modelo, los aprendizajes que se basan en soportes concretos constituyen un desvío para volver al camino del razonamiento conceptual abstracto de la tradición académica. En consecuencia, aumentó la jerarquización entre una enseñanza general "normal" y una enseñanza profesional de menos prestigio considerada como un medio de "recuperar" a los alumnos con dificultades. Provocó un movimiento de las formaciones profesionales, que adoptaron los valores y criterios de evaluación de las formaciones generales para beneficiarse con un estatus idéntico, movimiento favorecido por la transformación del cuerpo docente [Tanguy 1991], constituido cada vez menos por personas que han ejercido la profesión, y cada vez más por egresados del aparato de formación.

### Sobre el vínculo entre certificación y reconocimiento profesional

Los textos oficiales de definición de los diplomas profesionales precisan a la vez que estos últimos deben permitir la continuación de estudios y definen el lugar que se supone deben asegurar en el sistema productivo: el diploma universitario de tecnología "prepara para las funciones de encuadre técnico y profesional" (Decreto n°84-1004, 12 de noviembre de 1984), el bachillerato profesional "certifica que sus titulares son aptos para ejercer una actividad profesional altamente calificada" (Decreto n°86-379, 11 de marzo de 1986), mientras que el brevet de técnico superior "certifica que sus titulares son aptos para ocupar empleos de técnicos superiores" (Decreto n°86-496, 14 de marzo de 1986), el CAP "sanciona el reconocimiento de competencias profesionales, técnicas y generales suficientes para ejercer una actividad profesional calificada" (Decreto n°87-852, 19 de octubre de 1987), el BEP "certifica una calificación profesional ... y sanciona el reconocimiento de competencias profesionales, tecnológicas y generales, suficientes como para ejercer una o varias actividades vinculadas a un sector profesional o una función común a varios sectores profesionales (Decreto n°87-851 del 19 de octubre de 1987).

Todas estas referencias sugieren que el diploma define la posición profesional. La realidad social es menos rigurosa: los titulares de un CAP o de un BEP pueden ejercer una actividad profesional calificada (representan el 48% de los obreros calificados en 1990), una actividad profesional no calificada (26% de los obreros no calificados poseen uno de esos diplomas en el mismo año), ser técnicos o supervisores (un tercio en este caso) u ocupar una posición de mando medio en la empresa (cerca del 10%). Se podría hacer la misma demostración para el conjunto de los diplomas citados anteriormente. La evaluación de la calificación pasa por reglas definidas entre los interlocutores sociales en el marco de las convenciones colectivas -que pueden o no referirse a los diplomas- y predefinen la posición de los incorporados en la grilla de las clasificaciones y en el sistema de producción.

Al instituir las definiciones anteriores, el sistema de formación se convirtió en la víctima de una ambigüedad a la que contribuyó. El sistema alemán se acerca más a un principio de coincidencia entre diploma y calificación, por lo menos en el comienzo de la carrera, pero esta se basa en un compromiso mucho más fuerte y un consenso de los interlocutores sociales en la definición y el reconocimiento de formaciones que se caracterizan precisamente por la débil escolarización de los aprendizajes.

Con el desarrollo del desempleo de los jóvenes con diplomas cada vez de mayor nivel, se produjo una toma de conciencia del carácter infernal de la espiral desencadenada, vinculada a la constatación de una crisis de la socialización profesional.

## Enseñanza y socialización profesional

### Una cuestión reciente

El problema del empleo de los jóvenes hizo surgir dos dimensiones de la socialización de los alumnos, anteriormente tomadas a cargo en el marco de la vida familiar y cotidiana: se trata de la organización de la transmisión profesional y de la constitución de la identidad profesional.

**La transición profesional** constituye el período de paso entre la vida escolar y la vida en el trabajo [Méhaut, Rose, Monaco, Chassey 1987]. Para el que la pasa, se trata de un momento de pérdida de los códigos sociales anteriores, que corresponden a los de la vida escolar, sin reemplazo inmediato antes de la adquisición de los del colectivo de trabajo en el que debe posicionarse. Antes de la crisis económica, la fragilidad de este paso se compensaba con la solidaridad de las redes de proximidad que intervienen muy a menudo en el consejo profesional y con la ayuda para la búsqueda de empleo del neófito. Los lazos de parentesco, de alianza, de vecindad, constituían circuitos de paso al sistema productivo. Con la detención de las incorporaciones consecutiva a la crisis, la integración de los jóvenes ya no se realizó mediante esta regulación natural.

La constitución de la **identidad profesional** de los jóvenes plantea el mismo tipo de interrogante. En período de pleno empleo, el proceso se desarrolla naturalmente a partir de los modelos proporcionados por el medio familiar y los diferentes grupos de socialización del adolescente por una parte, y de la mezcla de

generaciones que se efectúa en la empresa por otra. La situación de crisis bloquea esta dinámica y la empresa "desaprendió" progresivamente a incorporar jóvenes. Funciona con una población cuya escala de edad se limita a una franja entre 30 y 50 años. La proporción de los menores de 30 años representaba el tercio de los ocupados en 1975, y era inferior al cuarto en 1990, de acuerdo con los censos.

### ... con diferentes respuestas institucionales

En un primer momento, estos problemas tuvieron una respuesta en el marco de la formación profesional continua, en particular en el marco de los acuerdos interprofesionales de 1983. Así se implementaron un conjunto de medidas destinadas a los de 16 a 25 años, que combinaban el estímulo a la contratación -bajo la forma de exoneración de ciertas cargas para los empleadores- y disposiciones específicas de formación. Estas últimas se constituyeron con varias fórmulas, que recurrían a la alternancia bajo contrato de trabajo con objetivos que van de la familiarización con el medio profesional a la adquisición de una calificación, así como una sucesión de arreglos de la ley sobre el aprendizaje, cuya rehabilitación se menciona una vez más en la reciente ley quinquenal del empleo [Centre Inffo 1993].

El Ministerio de Educación progresivamente implementó un dispositivo particular de inserción de los jóvenes (DIJEN: dispositivo de inserción de los jóvenes de educación nacional) que propone esencialmente medidas que facilitan el acceso a los diplomas profesionales, completado con formaciones complementarias de iniciativa local que corresponden más bien a una adaptación al empleo. Pero lo esencial de su acción en la materia consiste en la introducción de períodos de formación en empresa en el programa de bachilleratos profesionales: 16 semanas en promedio, distribuidas en los dos años que comprende la formación, se hacen en empresa, y dan lugar a la validación de la misma manera que las enseñanzas dispensadas en la institución escolar.

Los resultados generalmente muy satisfactorios de esta alternancia con estatus escolar hacen que su extensión se implemente en las formaciones para el Certificado de Aptitud Profesional.

### ...que desembocan en una situación confusa

Se asiste así a una acumulación de dispositivos cuyos objetivos son relativamente similares, pero cuyos anclajes institucionales vuelven difícilmente compatibles. En efecto, es posible beneficiarse con medidas muy diferentes en sus modalidades y muy cercanas en sus finalidades con estatus diversos (alumnos, pasantes, asalariados) que desembocan en certificaciones variadas (del diploma entregado por el Ministerio de Educación con reconocimiento de la rama profesional). Esta situación podría justificarse previamente por la heterogeneidad de los públicos involucrados: se puede suponer que adultos en reconversión y jóvenes en fase de construcción de competencias profesionales no tienen las mismas expectativas ni las mismas actitudes respecto de la formación. Pero el período actual ofrece cada vez menos la posibilidad de aplicar distinciones tan claras, y una mayoría de esfuerzos se polariza en la franja de los de 16 a 25 años, cuyas características de formación y experiencia profesional escapan a las tradicionales categorizaciones estadísticas. De manera más global, este problema se une al de la complementariedad a instaurar entre formación inicial y formación continua. En otro registro, la distinción de los diferentes tipos de acción, según tengan por objetivo la obtención de un diploma, el acceso a una calificación reconocida por el sistema productivo o la inserción profesional deviene, cada vez más delicado y resulta golpeada por sus modos de utilización, a veces regidos por criterios de oportunidad más que de finalidad.

### Formación profesional en busca de identidad

Cada vez más claramente se ve que la forma tradicional de lucha contra la desigualdad que realizaba la enseñanza profesional ya no funciona, y que su credibilidad pasa por la elaboración de un nuevo vínculo social. Esto implica un cuestionamiento de las fórmulas excesivamente escolarizadas, y una redefinición de las

relaciones institucionales entre el sistema educativo, el sistema productivo y las instancias de ordenamiento de la transición profesional, de tal modo que el formado se beneficie con su acompañamiento para lograr su inserción profesional y no asuma las contradicciones que estos mantienen.

## BIBLIOGRAFÍA

- Centre Inffo [1993]: "Fiches pratiques de la formation continue", París.
- Céreq, DEP, INSEE [1991], "Bilan formation-emploi", Collection Emploi-revenus de l'INSEE, 22, abril.
- DEP (Dirección de Evaluación y Prospectiva), Ministerio de Educación [1993], "Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation 1993", DEP, París.
- DEP [1993], "L'Etat de l'Ecole", 3, París.
- Dubois Mireille [1993], "Après un DUT ou un BTS: poursuite d'études ou entrée dans la vie active?", Documents de travail du Céreq, 83.
- Eckert Henri [1994], "Bacheliers professionnels: plus nombreux dans une conjoncture plus difficile", Bref, 95, febrero.
- Liaisons sociales [1993], "Le contrat d'apprentissage. La taxe d'apprentissage", 11, 469, 26 de junio, número especial.
- Méhaut Philippe, Rose José, Monaco Antonio, Chassey Francis de [1987], "La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans", París.
- Prost Antoine [1981], "L'école et la famille dans une société en mutation", tomo 4 de Parias L. H. (dir.) Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education en France, Nouvelle Librairie de France, París.
- Tanguy Lucie [1991], "L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens", Presses Universitaires de France, París.

## 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 y diagramación: Irene Brousse. Coordinación y realización: Dominique Bally. Título original: *New Directions for Vocational Education in France?*, publicado en *Training & Employment*, Newsletter n° 15 del Céreq, primavera de 1994. Céreq: 10, place de la Joliette - 13567 Marseille Cedex 02 / Piette: Casilla de Correo 950 - Correo Central 1000 - Buenos Aires