
Calificaciones & Empleo

N° 11

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE LOS JÓVENES Y MERCADO DE TRABAJO FRANCIA DE LOS '80*

Eric Verdier**

Tironeada por modelos contradictorios, la renovación intensa del sistema educativo francés no pudo impedir el mantenimiento de las tendencias de fondo: debilidad de la formación profesional y dominio del modelo de enseñanza general. El aumento del número de diplomados, en ausencia de un vínculo institucional fuerte entre la formación y el empleo, lleva entonces a una competencia creciente por el acceso a los empleos estables y calificados. Desempleo, precarización y perennización de las medidas para jóvenes, son el corolario en el marco de un racionamiento global del empleo.

Desde comienzos de los años '80, se acentuaron los cambios del sistema educativo francés. A partir de 1987, la tasa de escolarización de los jóvenes entre 17 y 24 años en Francia igualaba la de los jóvenes alemanes y superaba la de los norteamericanos (Debizet 1990), mientras que 16 años antes era notablemente más baja. Desde entonces, el movimiento se acentúa en el marco del objetivo nacional (inscripto en la ley desde 1989)

consistente en llevar al 80% de una cohorte de jóvenes al nivel del bachillerato de aquí a fin de siglo: en 1992, 63% de una categoría etaria se inscribió en el bachillerato contra 40% en 1987.

Al mismo tiempo, las evoluciones cualitativas fueron muy importantes:

- teniendo en cuenta los costos por alumno que sitúan a Francia por debajo del promedio de la OCDE (Orivel 1993), en particular en la enseñanza primaria, los rendimientos internos de la educación parecen ser bastante notables, ya que los resultados de los alumnos franceses en las evaluaciones internacionales normalizadas los colocan en el pelotón a la cabeza de los países de la OCDE (Peretti, Meuret 1993), justo detrás de los países de Extremo Oriente (Japón y Corea), después de una sensible mejora de su clasificación durante los años '70 y '80.

- En materia de formación profesional, el mejoramiento de los resultados y la renovación de las currículas fueron particularmente intensas:

- la tasa de éxito en el diploma de base de la enseñanza profesional pasó de 58% en 1982 a 66% en 1991. Sin embargo, estamos lejos de las tasas de éxito a la salida del sistema de aprendices en Alemania, que se sitúan en más del 80%. La selectividad de las pruebas teóricas,

* Este artículo se apoya especialmente en una contribución presentada con el título de "Education and the youth labor market in France: the increasing cost of adjustment in the 1980s" en el Coloquio de Santa Barbara.

** Economista e investigador del Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST-CNRS) de Aix-en-Provence.

reflejo de la primacía de la formación general en Francia, explica estas tasas de fracaso todavía importantes (OCDE 1993).

- en diez años, la renovación de los diplomas se tradujo, por ejemplo, en la supresión de 246 CAP [Certificado de Aptitud Profesional] (o menciones de CAP) mientras otros 165 se creaban o revisaban enteramente. Además, el campo de la enseñanza teórica se amplió con la creación de una nueva categoría de diplomas, los bachilleratos profesionales. La construcción de la curricula llevada a cabo en concertación con las profesiones, se racionalizó fuertemente, recurriendo especialmente a la técnica de los referenciales de empleo (¿qué debe saber hacer el diplomado?) y de diploma (¿qué debe saber?) (Tanguy 1991).

Se está lejos de la imagen de inmovilismo tradicionalmente pegada al sistema de enseñanza profesional y técnica francesa con una dominante escolar.

La amplitud de estos cambios nos lleva a preguntarnos sobre los efectos que esta oferta educativa renovada es susceptible de producir en el funcionamiento del mercado de trabajo, aún más en la medida en que el sistema educativo es a menudo objeto de juicios opuestos pero en todos los casos excesivos: por un lado, causa mayor si no primera del desempleo por su inadaptación supuesta a las "necesidades" de las empresas, por otro, punto de apoyo de la futura Francia gracias a una formación garante de la cohesión social y factor mayor de la competitividad.

El sistema de formación debe considerarse como una "rama productiva clave (...)" (Vernières 1993) cuya eficacia, entre otros factores, contribuye a la calidad de los desempeños macro-económicos: en efecto, es "un poderoso constructor de la estructura de las empresas" (Lutz et al. 1974). A este respecto, interviene en la regulación de los mercados de trabajo, directamente sobre el de los jóvenes e indirectamente en los mercados internos de las empresas, por medio de los arbitrajes que produce parcialmente entre la incorporación de jóvenes diplomados y la promoción interna, eventualmente articulada con la formación continua.

En esta perspectiva, el presente artículo se concentra en dos fenómenos mayores para la relación formación-empleo y que se articulan el uno con el otro:

- la confusión de las opciones educativas francesas que se apoyan en representaciones competitivas cuando no contradictorias de los vínculos entre formación y mercado de trabajo. La ambigüedad de las políticas públicas resultantes incita a los individuos, en un contexto de fuerte incertidumbre económica, a privilegiar comportamientos de protección basados sobre todo en la continuación de los estudios;
- el peso de la regulación competitiva de la relación formación-empleo que ya se tradujo en costos de ajuste con el mercado de trabajoparticularmente elevados. Si el proceso actual prosigue, es de temer que dichos costos crezcan, desvalorizándose aún más que en el pasado

reciente, las inversiones individuales y colectivas en formación.

LAS VACILACIONES DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA FRANCESA

Al interrogarse sobre "la emergencia de un nuevo sistema productivo", Boyer (1992) destaca que la educación y la formación profesional podrían estar en primera fila entre los "determinantes de la aptitud de los países para promover un crecimiento acumulativo". Pero esta orientación no podría asimilarse a un simple aumento del capital humano. Las condiciones de producción y de integración de este recurso en las prácticas de los actores y las regulaciones del mercado de trabajo, pesan tanto sobre los resultados obtenidos como la calidad intrínseca de la formación recibida.

A este respecto, las reformas educativas de los años '80 se implementan en un marco estructural fuertemente desfavorable a la valorización de la formación profesional de los jóvenes. Además, la profundización de la crisis del empleo revela progresivamente los disfuncionamientos del modelo francés de relación entre la formación y el empleo. Las reformas de los años '60 que culminarán en 1976 con la creación del colegio único se habían emprendido en una coyuntura favorable con vistas a reforzar la igualdad de oportunidades. Las de los años '80 tratan de recomponer estructuralmente los vínculos entre formación y empleo en un mercado de trabajo de los jóvenes profundamente degradado.

Un marco estructural desfavorable para la formación profesional de los jóvenes

La formación profesional de los jóvenes se desarrolló masivamente a partir de los años '60, en respuesta a la extensión de la escolarización de los jóvenes surgidos de medios tradicionalmente poco educados. Este desarrollo, marcado especialmente por la creación de bachilleratos tecnológicos, de los IUT [Institutos Universitarios de Tecnología] y de los STS, se produjo en el marco de una integración de la enseñanza general y de la enseñanza profesional en un mismo conjunto. Así como lo señaló Prost (1986), esta "democratización" resultó ambigua. Perdiendo su autonomía y una parte de su identidad, la enseñanza técnica revelaba la "paradoja de una política que apuntaba [...] explícitamente a promover a paridad de estatuto con la enseñanza general [...] y que se tradujo por [su] minorización..." (Marry, Tanguy 1986).

Durante los años '70, en respuesta a demandas precisas de las ramas profesionales se implementan múltiples diplomas nacionales (varios cientos) en los diferentes niveles de certificación. La característica destacada de este período es la constitución progresiva pero no necesariamente coherente, en el marco de la formación inicial, de sectores de diplomas profesionales estructurados por niveles: por ejemplo, CAP de "electrotécnica", BEP [Brevet de Estudios Profesionales]

de "electrotécnica" (nivel V), bachillerato de técnico en electrotécnica (nivel IV), brevet de técnico superior en electrotécnica y diploma universitario de tecnología "especialidad eléctrica e informática industrial" (nivel III). Este apilamiento de certificaciones nacionales, en lo esencial accesibles en el marco de recorridos escolares (75% globalmente, de casi 100% para las formaciones profesionales de nivel IV y III) desemboca en un dispositivo particularmente complejo, de difícil legibilidad tanto para los jóvenes como para las empresas. Esta multiplicidad de los diplomas profesionales es el resultado de un procedimiento de adecuación estricta de la formación, a los empleos de las diversas ramas de la actividad económica.

El sistema de formación profesional francés se construyó sobre el principio formal, pero bien anclado en las representaciones sociales, de una correspondencia término a término entre niveles jerárquicos del empleo y niveles de formación que supuestamente responden a estas necesidades. Tal concepción pone en segundo rango la dimensión profesional para contrastar los dos conjuntos -diplomas y puestos de trabajo- con referencia a niveles de formación general (Affichard 1983). Inscribe en las nomenclaturas la preeminencia de los conocimientos generales sobre los saberes profesionales, cristaliza el modo de selección preponderante en Francia en el interior del sistema educativo: la capacidad de seguir los cursos de formación general.

La orientación de los estudiantes y los deseos que expresan cuando se ven llevados a entrar en la enseñanza profesional a la salida del colegio dan cuenta de esto. En efecto, los más cercanos a la norma tendrán tendencia a seguir las formaciones profesionales que puedan ofrecerles, ulteriormente, más posibilidades de volver a la formación general o tecnológica, gracias a cursos "pasarela" que se han desarrollado fuertemente desde la formulación del objetivo de llevar al 80% de una clase etaria al nivel del bachillerato. Por ejemplo, entre las especialidades industriales, se tratará de la electrotécnica y de los automatismos.

La entrada en la formación profesional se basa fundamentalmente en el fracaso, que, en diferentes niveles, lleva a la enseñanza técnica a los jóvenes considerados incapaces de seguir en los cursos "nobles". Este principio de selección es particularmente riguroso ya que la formación inicial "marca" a los individuos para el resto de su vida activa: las posibilidades de acceso a la certificación en el curso de la carrera son muy limitadas, en todo caso mucho más que en Alemania en donde el 20% de las acciones de formación duran más de un año, contra sólo el 8% en Francia (Géhin, Méhaut 1993). Esta articulación de la enseñanza general y de la vía profesional instala una jerarquía que coloca a la segunda en dependencia respecto de la primera. Concretiza un compromiso entre una lógica de separación (de la escuela del pueblo y la de la élite) y una lógica de integración a través del acceso de todos al saber, de la que es portador el ideal republicano (d'Iribarne 1993).

Los BTS [Brevet de Técnico Superior] y sobre todo los DUT [Diploma Universitario de Tecnología] se situaban en un posicionamiento menos desfavorable: al dirigirse a bachilleres, tecnológicos y generales, se beneficiaban con la fuerza de ese grado y se inscribían en un "mundo" fundamentalmente diferente del de los jóvenes de la enseñanza profesional corta (la creación de bachilleratos profesionales no modificó fundamentalmente tales posicionamientos). Esto participa de la tendencia, subrayada por Prost (1992), a privilegiar la construcción de formaciones partiendo de lo "alto" de la jerarquía de los títulos y los saberes. A partir de allí, estas formaciones se exponen a convertirse en un palier en el desenvolvimiento de una formación larga y por eso mismo más "noble".

Un ajuste del empleo muy favorable para los jóvenes

En un primer momento, los comportamientos de los agentes no se modificaron debido al racionamiento del empleo, que se traduce mecánicamente en un crecimiento del desempleo de los jóvenes, que no es más elevado que el que afecta a las otras categorías de mano de obra (Affichard 1981).

La prolongación, y después el desarrollo de la crisis se traducirán luego en una inflexión sensible de las prácticas de incorporación de las empresas en detrimento de los jóvenes y en particular de los jóvenes egresados del sistema educativo. El volumen y la proporción de jóvenes incorporados al terminar sus estudios disminuyen sensiblemente.

Racionamiento del empleo (0,1% por año de aumento del empleo de 1981 a 1989 contra 0,3% para la población activa) y modificación del comportamiento de las empresas en materia de contratación se conjugan para acentuar sensiblemente las dificultades de inserción profesional de los jóvenes.

Un acuerdo social tácito se implementó progresivamente para limitar los efectos de la crisis del empleo y de las dificultades económicas sobre los mercados internos, interviniendo en los dos extremos de la pirámide de edad de los asalariados. Por una parte, un proceso de expulsión de los de más edad se desarrolló con la ayuda masiva del Estado bajo la forma sobre todo de jubilaciones anticipadas (Colin, Gros, Verdier y Welcome 1982). La intensidad de estas medidas de edad fue tal que las tasas de actividad de los hombres de 55-59 años (57,9% en 1991) se sitúa en Francia 16 puntos por debajo de su nivel en Alemania y en Gran Bretaña (Guillemard 1993).

Por otra parte, los mercados internos se cerraron en gran medida a los jóvenes, ya que en el curso de los años '80 la proporción de jóvenes de menos de 25 años disminuyó en todos los sectores de actividad. Globalmente, entre 1982 y 1990, el empleo de los jóvenes bajó en más de un 19%, mientras que el empleo total aumentó más de un 19% (y se contabilizan empleos para los jóvenes en una categoría particular como los TUC [Trabajo de Utilidad Colectiva] y los CES [Contrato Empleo

Cuadro 1
Evolución de las incorporaciones anuales de las empresas y proporción de jóvenes debutantes (ocupados en miles)

| | 1973-74 | 1983-84 | 1984-85 | 1985-86 | 1986-87 | 1987-88 | 1988-89 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Conjunto de las incorporaciones ¹ | 3981 | 2611 | 2558 | 2773 | 2822 | 3067 | 3367 |
| Proporción de jóvenes debutantes ² | 695 | 380 | 358 | 387 | 406 | 391 | 433 |
| (%) | (17) | (15) | (14) | (14) | (14) | (13) | (13) |
| Flujo de salientes del sistema educativo ³ | 718 | 700 | 719 | 678 | 693 | 646 | 640 |
| Déficit de incorporación | 23 | 320 | 361 | 391 | 287 | 254 | 207 |

▼
Fuente: Pottier (1990)

1 Entre marzo 1988 y marzo 1989, las empresas incorporaron 3.367.000 individuos que, en marzo 1988 trabajaban en otra empresa o bien eran inactivos, o desocupados, estudiantes o aprendices (los TUC y SIVP están incluidos en el empleo).

2 En marzo 1988, 391.000 jóvenes eran empleados de una empresa (incluyendo TUC o SIVP) y el año anterior estaban dentro del sistema educativo o como aprendices o en el servicio militar (pero sin haber trabajado antes del servicio militar), en Balance Formación-Empleo 1986. INSEE-Résultats nro. 75, junio 1990, p. 74.

3 Se trata de los jóvenes que salieron en junio del año anterior del aparato escolar y del sistema de aprendices - menos las entradas directas al servicio militar (en 1988-1989, se trata de una estimación).

Solidaridad] cuyas tasas de vuelta al empleo común son particularmente débiles (ver Aucouturier, Gélot 1994). En el sector energético, el total de empleos bajó un 12,3%, el de los jóvenes de menos de 25 años más de un 70%, mientras que en los bancos y seguros el nivel de empleo aumentaba 5,6% y 9,6%, la proporción de jóvenes disminuía respectivamente en un 36,4% y 41,6% (INSEE 1993). Este compromiso social se basa entonces sobre el principio de un reparto del trabajo intergeneracional en el que "una sola generación trabaja a la vez" (Elbaum 1994).

Ciertamente, en el caso de los jóvenes, una parte de la disminución del empleo de los menores de 25 años resulta mecánicamente del alargamiento de la duración de los estudios, pero esto no quita que las empresas se alejen de los jóvenes debutantes. El déficit de incorporación respecto del flujo de egresados crece fuertemente, hasta alcanzar en 1985-1986 cerca de 400.000 empleos (Pottier 1990). Más allá de eso, el desarrollo de los dispositivos públicos de ayuda a la inserción, y la recuperación económica y las creaciones de empleos de 1987 a 1991, aflojarán ligeramente la restricción, sin modificar fundamentalmente la situación. Este descenso de la proporción de jóvenes debutantes en las incorporaciones, que se acentuó con el cambio de coyuntura de 1992, es más notable aún en la medida en que los flujos de egresados disminuían en cerca de 60.000 por año. Hay que destacar que los factores demográficos no interferían porque la población de 15 a 24 años es estacionaria de 1982 a 1991.

Es así como se implementó progresivamente (el fenómeno no sucedía en la primera fase de la crisis) una particularidad francesa del mercado de trabajo de los jóvenes, compartida es cierto con los otros países latinos,

que desemboca en exposición a un desempleo de fila de espera frente a los mercados internos o en el mejor de los casos, a debutar en el segmento "secundario" (Gautié 1994). Este mecanismo de "exclusión selectiva" (para retomar los términos de Garonna y Ryan 1989) surge especialmente de la comparación con los países europeos caracterizados por un aprendizaje articulado con mercados profesionales: no sólo la tasa de desempleo de los jóvenes es muy elevada en Francia, sino que sobre todo la relación tasa de desempleo de los jóvenes/tasa de desempleo del conjunto de los activos es mucho más elevada que en Alemania, así como en los otros países de lengua alemana, y en Gran Bretaña (cuadro 2). Las disparidades de situación demográfica no podrían explicar estas diferencias (Join-Lambert, Pottier, Sauvageot 1993).

Cuadro 2
Desempleo de los jóvenes y de los adultos en Europa

| | Alemania occidental | Gran Bretaña | Francia | España | Italia | CEE |
|--|---------------------|--------------|---------|--------|--------|------|
| Tasa de desempleo global (%) | | | | | | |
| en 1985 | 7,1 | 11,4 | 10,2 | 21,6 | 9,6 | 10,8 |
| en 1990 | 5,1 | 7,1 | 9,1 | 16,1 | 9,8 | 8,5 |
| Relación entre tasa de desempleo de los jóvenes y tasa de desempleo global | | | | | | |
| en 1985 | 1,4 | 1,6 | 2,5 | 2,2 | 3,3 | 2,1 |
| en 1990 | 0,9 | 1,5 | 2,1 | 2 | 3 | 1,9 |

▼
Fuente: Eurostat, el desempleo en la Comunidad, 1991.

Respecto a Gran Bretaña, cuyas lógicas institucionales se han acercado a las de Francia durante los años '80, la brecha varía según la coyuntura: el menor peso de los mercados internos y los bajos costos de la mano de obra juvenil explican que la recuperación de las incorporaciones beneficie más rápidamente a los jóvenes ingleses que a las otras categorías de mano de obra.

La brecha es estructural con respecto a Alemania, que se distingue del conjunto de los países europeos porque el desempleo es regularmente más bajo para los jóvenes de menos de 25 años que para los de 25-49 años. Ciertamente, hay que tener en cuenta que los aprendices alemanes, que durante los años '80 representaban del 15 a 18% de los jóvenes de 16 a 25 años (contra 2,5% en Francia) se contaban como empleados. Pero aún anulando este efecto institucional¹ (ver las sugerencias en este sentido de Elbaum, Marchand 1994; las proporciones de hombres jóvenes y de mujeres jóvenes eran, a fines de los años '80, respectivamente 1,45 y 1,92 veces más elevadas en Francia que en Alemania (Benoit-Guilbaud et alii 1994). Además, habría que tener en cuenta el hecho de que en el caso francés, el empleo incluye a los TUC (y ahora CES), así como los beneficiarios de fórmulas en alternancia, es decir, 5,7% (fuera de aprendizaje) de la clase de edad de los 16-25 años o inclusive 14% de los jóvenes con empleo. La explicación reside en el vínculo institucional que el sistema dual establece entre la formación y el empleo, construyendo en el mismo marco un diploma y una calificación profesional (potencialmente) reconocida y transferible en el marco de mercados profesionales de trabajo. La calidad de las formaciones es reconocida por los empleadores que, por otra parte, están directamente comprometidos (la tasa de mantenimiento al salir de la formación es del orden de los dos tercios). En resumen, los empleadores alemanes se sienten comprometidos por el empleo de aquellos y aquellas que formaron como aprendices.

En Francia, durante los primeros años de la década del '80 y en particular en 1983, la enseñanza profesional tiene una brusca desvalorización en el mercado de trabajo: la tasa de desempleo de los jóvenes que salen del sistema educativo con un CAP o un BEP progresa 10 puntos, lo que los coloca a un nivel muy cercano al de los sin diploma (cerca de 60%). Es especialmente en reacción con esta tendencia que parece cuestionar los fundamentos mismos de la enseñanza profesional, que en el ministerio de Economía se comienza a reflexionar sobre las reformas a emprender.

¹ Lo que de por sí merecería discutirse, ya que la reducción del contrato de aprendizaje a una formación clasificada como inactividad es sin duda, en un primer momento, estadísticamente correcta pero discutible, en lo que se refiere al funcionamiento del mercado de trabajo en todo caso. La conclusión de un contrato de aprendizaje requiere un compromiso formal de las tres partes: joven, empresa y centro de aprendizaje (CFA). Por otra parte, los poderes públicos franceses tienen importantes dificultades para desarrollar el aprendizaje desde hace 15 años.

La ambigüedad de las reformas de la educación y de la formación

En el estadio actual, en un contexto macroeconómico particularmente difícil, los actores sociales y los poderes públicos no han logrado conseguir una coherencia entre la dinámica educativa y la gestión del empleo en las empresas. El acento puesto en la coherencia societal (siguiendo los trabajos de Maurice, Sellier, Sylvestre 1982) subraya que no se trata aquí de denunciar la acción de la educación oficial, sino mostrar que lo aleatorio de las reformas de la formación resulta de decisiones que comprometen a otros actores, en particular a las empresas y sus representantes, que participan en la construcción de los diplomas en el marco de las Comisiones profesionales consultivas del ministro de Educación. Además, algunas de esas decisiones se explican por el lugar otorgado al diploma en la estructuración social por parte del conjunto de la sociedad francesa (Baudelot, Glaude 1990).

Desde hace diez años, la política de formación profesional y de inserción de los jóvenes vacila entre tres vías nada fáciles de conciliar:

- una vía "alemana" que trataría por una parte de revalorizar la enseñanza profesional, y por otra, de desarrollar las formaciones en alternancia. La creación de los bachilleratos profesionales en 1985 unifica las formaciones que llevan a los CAP, y sobre todo a los BEP, y ofrece el reconocimiento, tan importante en el contexto francés, del bachillerato que formalmente es el primer grado universitario. Además, el objetivo recurrente de un gobierno al otro, de duplicar en breve plazo el flujo de jóvenes que pasan por las formaciones en alternancia, da cuenta de la fascinación que ejerce el modelo alemán. La posibilidad, desde 1987, de preparar el conjunto de los diplomas con finalidad profesional, incluyendo los de la enseñanza superior, por la vía del aprendizaje, participa del mismo proceso.

Pero se introdujeron dos concesiones de peso a la lógica societal de los niveles de formación:

- el hecho de darle el grado de bachiller a las nuevas formaciones profesionales que prolongan los CAP y los BEP tiene como objetivo, ciertamente, el construirles una imagen social favorable. Pero, al mismo tiempo, mantiene la enseñanza profesional en la dependencia simbólica de la formación general.
- La posibilidad, para un joven, desde la ley de 1987, de quedarse en el sistema de aprendices para preparar sucesivamente diplomas de diferentes niveles (formalmente del CAP al diploma de ingeniería) debilita, en el papel por lo menos, el objetivo de hacer de esta alternancia el marco constitutivo de una competencia profesional de base, y a la vez, una medida destinada a favorecer la inserción. Algunos, especialmente en la UIMM, vieron ahí el medio de construir un sistema de formación competidor frente al de la educación oficial.

Además, este objetivo de duplicar o triplicar los jóvenes formados en alternancia, da cuenta de una creencia

(¿ingenua?) en una modalidad de formación que, en sí misma, sería una de las claves de la resolución del desempleo de los jóvenes: estos objetivos cuantificados olvidan que, en el modelo alemán, lo más decisivo no es tanto la pedagogía de la alternancia, sino la calidad y el alcance de los compromisos suscritos por tres interlocutores: el empleador, el joven y la escuela profesional (Lutz 1992). Además el contrato de trabajo, el hecho de que el diploma sea ipso facto una calificación reconocida por las ramas profesionales (incluyendo las formaciones transversales como el terciario de oficina) es el soporte-clave de estos compromisos. Sin mitificar un sistema dual fuertemente heterogéneo, es patente que desde varios puntos de vista, la alternancia "a la francesa" está lejos del modelo alemán: por una parte, la calidad del marco tutorial y los equipos pedagógicos y materiales en las empresas todavía deja mucho que desear, mientras que estos componentes de la formación dual alemana representan más del 50% de los gastos a cargo de las empresas (Büchtemann, Schupp, Soloff 1994); por otra, el reconocimiento de los diplomas no es más que una posibilidad, que depende de una negociación dejada a discreción de las ramas, mientras que generalmente aquéllos se crearon por la demanda de las profesiones.

- **una vía "japonesa"** que consiste en desarrollar a marchas forzadas la formación general, a cargo de las empresas, y a partir de ahí, estructurar eficazmente sus colectivos de trabajo con una mano de obra más capaz de adaptarse a los cambios tecnológicos y organizacionales y con más posibilidades de tomar iniciativas y responsabilidades. El objetivo que consiste en llevar al 80% de una clase etaria al nivel del bachillerato, consagrado por la ley de 1989, simboliza esta orientación. La referencia a Japón no es artificial en la medida en que tal elección se inspiró en las conclusiones de un viaje del Primer ministro a este país en 1984: "Sus obreros son todos bachilleres".

Este slogan, resultante de una lectura somera de la organización de las empresas japonesas, no hubiera tenido fuerza de ley si no hubiera estado en consonancia con las representaciones dominantes en Francia. Reactivaba el principio de igualdad de oportunidades y el ideal republicano a la Jules Ferry (D'Iribarne 1993) en un período de profundo desconcierto respecto del crecimiento sostenido del desempleo de los jóvenes y la ineficacia de la formación profesional en materia de inserción.

La coherencia de la construcción societal japonesa no se tomó en cuenta más que en menciones generales (hasta la formulación tardía de la política de cambio de trabajo presentada por Martine Aubry, que apuntaba a incitar a los interlocutores sociales a poner en consonancia la organización del trabajo, las clasificaciones y las carreras con la movilización de los recursos construidos especialmente por la formación). Se descuidaron particularmente dos dimensiones: la capacidad de las empresas para producir en el marco de sus mercados internos una calificación individual y

colectiva, regularmente mejorada por la organización calificante; carreras sensiblemente alejadas del modelo "meritocrático" francés, ya que un joven ingeniero japonés empezará con un salario sensiblemente menor que el de un obrero experimentado. Es según la inserción en la organización y a medida que se construye la profesionalidad que se valida y se reconoce la operacionalidad económica y social del saber y de los conocimientos.

- **una vía "británica"**, que considera que la mejora de la inserción profesional de los jóvenes pasa en primer lugar por una baja de los costos salariales, teniendo en cuenta la importancia del desempleo "clásico". En esta perspectiva se inscriben las numerosas ayudas públicas y nuevas posiciones para los jóvenes que permiten evitar la legislación sobre el salario mínimo, que no comporta únicamente compromisos limitados de las empresas en materia de formación profesional (exoneraciones de cargas sociales, contratos empleo-solidaridad, pasantías prácticas en empresas y pasantías de iniciación en la vida profesional...). Más sintomático aún es el hecho de que las exoneraciones de cargas sociales y exenciones impositivas estén ligadas a la firma de un contrato de aprendizaje. ¿Se pueden favorecer a la vez efectos de oportunidad que disminuyen el alcance de los compromisos de los interlocutores y en particular, de los empleadores, y anunciar que se trata de construir una competencia profesional de base cuyo rendimiento se concibe necesariamente a mediano plazo?

No sólo cada una de las vías está llena de ambigüedades, sino que además su coexistencia es fuente de confusiones: la propuesta de Contrato de inserción profesional (CIP) es la expresión más acabada, ya que en definitiva consiste en aplicar a un diploma de bachillerato + 2 años, de naturaleza profesional, pero que cada vez más origina continuación de estudios, un SMIC (salario mínimo) para jóvenes en la medida en que esta formación desemboca en un desempleo de inserción.

✓ Un movimiento autosostenido de continuación de estudios

Teniendo en cuenta estas contradicciones, triunfaron las lógicas de fondo que atraviesan tradicionalmente el espacio educativo francés. Así es como el slogan de llevar al 80% de una clase etaria a nivel del bachillerato que por lo menos inicialmente apostaba al desarrollo privilegiado de una formación técnica basada en los nuevos bachilleratos profesionales, fue reinterpretado por el conjunto del cuerpo social francés como una invitación a llevar lo más lejos posible la inversión en formación general. Los bachilleratos generales representaron los dos tercios del crecimiento de los flujos de capacitados que accedieron al nivel IV de formación entre 1987 y 1991 (Tanguy 1991).

Además, los movimientos de continuación de estudios al terminar las formaciones tecnológicas no dejaron de acentuarse: 45% de los titulares de un DUT y 25% de los de un BTS (nivel III), diplomados en 1988, continuaron sus estudios contra -respectivamente 33% y 29%- para

las promociones de 1984² al salir del bachillerato tecnológico; la continuación de estudios supera el 80% para las especialidades terciarias (a pesar de una tasa importante de fracaso en la enseñanza superior) y el 90% para las especialidades industriales: estos diplomas perdieron su finalidad de inserción profesional propia del momento de su creación en los años '60; las primeras promociones de los recientes bachilleratos profesionales entraron en la enseñanza superior a la altura de un tercio de los ocupados diplomados (Hallier 1991).

Factores internos y externos al sistema educativo alimentan este movimiento de "huida hacia adelante". La existencia de una fuerte selección para ingresar a ciertas carreras, los BTS y sobre todo los DUT, atraen a los bachilleres de la formación general que aspiran a continuar sus estudios más allá del diploma profesional, hacia diplomas universitarios de 2do. ciclo (bachillerato + 4 años).

Además, el hecho de que la calidad de la inserción profesional esté fuertemente ligada al nivel del título, empuja en este sentido: sobre todo si se adquirió en la enseñanza superior, el título disminuye la vulnerabilidad al desempleo y la precariedad del empleo, aún cuando esta protección sólo sea relativa ya que en 1991, las dos terceras partes de los desocupados de 15-24 años tenían por lo menos un CAP (Join-Lambert, Pottier, Sauvageot 1993). Además, la dispersión salarial asociada a cada tipo de diploma disminuyó, lo que daría cuenta del papel creciente del nivel de formación en la fijación de los salarios (Baudelot, Glaude 1991).

Finalmente, desde mediados de los años '70, la referencia a los niveles de la educación oficial en las grillas salariales de las convenciones colectivas de criterios clasificantes aporta un argumento suplementario a la lógica del nivel, y potencialmente, a un comportamiento de continuación de estudios. Jobert y Tallard (1993) subrayan que esta referencia "manifiesta una ruptura importante con el modo tradicional de consideración del diploma fuertemente articulado con una función precisa (...) o sancionando el aprendizaje del oficio".

Cualesquiera puedan ser los riesgos de la desclasificación en términos de salario o de clasificación, de todas maneras serán menores que aquellos corridos por los diplomas de nivel inferior y abrirán perspectivas de carrera más importantes. A partir de esto, las familias eligen racionalmente la continuación de estudios (Comisariado general del Plan 1993) y, bajo el efecto de la agregación de estas microdecisiones, se implementa un movimiento autosostenido de continuación de estudios no regulado por los precios, ya que lo esencial de los

costos directos de estudios lo toma a cargo la colectividad (Boudon 1977). Además, en su estudio sobre los salarios vinculados a los diplomas, Baudelot y Glaude (1990) recuerdan que los "méritos individuales y los progresos de las calificaciones adquiridas en el curso de la vida profesional no alcanzan para luchar con eficacia contra la desclasificación producida por las transformaciones estructurales de la jerarquía de los diplomas"³.

La orientación hacia los estudios generales aleja a los jóvenes de la enseñanza profesional y corre el riesgo de desestabilizar su revalorización emprendida en los años '80. Es un escenario temido por ciertos expertos alemanes que ven en la tendencia de sus jóvenes compatriotas a emprender estudios generales, la conclusión de una desestabilización "a la francesa" del sistema dual (Lutz 1991).

✓ Los diplomas: ¿"filtro" o inversión?

Estas tendencias no dejan de acentuar el hecho de que en Francia los diplomas no construyen una calificación y una identidad profesionales reconocidas sino que señalan aptitudes (Silvestre 1987), cada vez más asimiladas al nivel de estudios alcanzado. A corto plazo, la aplicación de este principio disminuye los costos de selección y de incorporación, pero con el riesgo de desajustes ulteriores que se traducirán en costos suplementarios en formación continua y/o la reiteración de procedimientos de incorporación: el nivel de estudios se considera como el índice favorable de una competencia global, de una adaptabilidad al "cambio". No garantiza la capacidad de insertarse en dinámicas colectivas, asumir responsabilidades y tomar iniciativas, todas cualidades comúnmente señaladas por las empresas, inclusive para los empleos de base. En resumen, la certidumbre nunca es total sobre el nivel de competencia de los jóvenes con título incorporados, pero parece serlo en lo que se refiere a los jóvenes que quedaron de lado.

A partir de esto, los estudios y los diplomas ¿no tienden a imponerse como un filtro, más que como una inversión en capital humano? Ya, sobre la base de datos franceses relativamente antiguos (1977), Jarousse y Mingat (1986) pudieron mostrar que especificaciones econométricas

2 Desde entonces, esta tendencia se ha acentuado, ya que la tasa de continuación de estudios alcanza respectivamente 60% y 39% para los DUT y los BTS de 1992 (MARTINELLI, VERGNIES 1995).

3 El movimiento de protesta de los estudiantes de IUT del invierno de 1995 explicita claramente estos diferentes fenómenos. La circular que limitaba drásticamente las continuaciones de estudios a la salida de un DUT o de un BTS se percibió como un cuestionamiento del valor social y económico de estos diplomas: "Para muchos estudiantes, el IUT es un contrato-seguridad a corto plazo" (Le Monde del 11/2/95), lo que una estudiante ilustra declarando: "Si no tengo más dinero [para continuar estudiando], por lo menos habré adquirido un diploma negociable en las empresas. Pero si los padres siguen, yo voy a continuar", ya que, según indica otro estudiante "Con un bachillerato + 2, se comienza a 6000 francos y se termina la carrera como mi padre con 8000" (Le Monde ibid.).

derivadas de las hipótesis de la teoría del filtro⁴ y/o modelo de la competencia por el empleo⁵ tenían un poder explicativo del ingreso en función de la duración de los estudios, por lo menos igual al de los modelos de ganancia propuestos por Mincer (1974). Ya no sería “la escolaridad de un individuo la que determina sus ganancias, sino la posición relativa que le confiere esta escolaridad en la distribución del nivel educativo de los individuos de su generación”. Para la enseñanza superior, la hipótesis del filtro de aptitudes de los diplomas resulta más performante que la del contenido en conocimientos aportado por la formación⁶.

Ciertamente no se trata de pretender que la formación no sea constitutiva de calificaciones y de competencias. Siguiendo a Cahuc y Michel (1994), se puede considerar que las dos hipótesis, constitución de un capital humano por una parte, teoría del filtro por otra, son más complementarias que exclusivas. A raíz de la continuación de las desclasificaciones, la acentuación de la continuación de estudios y la referencia cada vez más explícita de los empleadores a los niveles de la educación oficial, ya sea en el marco de las convenciones colectivas o en las prácticas de incorporación de las empresas, la hipótesis del filtro juega sin duda un papel más importante en Francia que en los otros países europeos para explicar los ajustes de la formación y del empleo. Actualmente no hay estudios comparativos que sitúen a los sistemas nacionales de formación respecto de estas dos hipótesis que, colocadas en el marco de un análisis estructural e institucional, permitirían apreciar las modalidades de valorización de

4 La teoría del filtro fue propuesta en primer lugar por Arrow (1973) que expuso la hipótesis según la cual la función del sistema escolar es revelar las cualidades de los individuos, innatas o adquiridas en otra parte. En esta versión “fuerte” de la teoría, la escuela no modifica en nada a los individuos competentes, pero señala a los dotados y los menos dotados. En una versión “débil”, la función del sistema educativo no es seleccionar por sí solo los individuos más aptos, sino producir un criterio de selección socialmente aceptado (ver CAROLI 1993). Esta segunda concepción nos parece la más explicativa de los comportamientos en Francia, en particular para aclarar las decisiones de los individuos en términos de continuación de estudios. Pone el acento, como Jarousse y Mingat en su enfoque econométrico, en la posición relativa de los individuos en el interior de una cohorte y en la percepción que tiene de ella.

5 El modelo de la competencia por el empleo fue propuesto por Thurow (1975). La productividad reside en el empleo y no en el trabajador que debe ser formado por el empleador para ocuparse productivamente. El nivel de educación se supone predictivo de la aptitud para ser formado: las características de los trabajadores determinan únicamente su orden de acceso a las oportunidades de empleo. Este enfoque permitiría aclarar las condiciones de acceso a mercados internos en un contexto de empleo racionado como es el caso en Francia (sobre el conjunto de estos modelos, ver en francés PAUL (1989)).

6 El hecho de que no juegue para la enseñanza profesional, donde la dimensión “conocimientos” aparece como preeminente, merecería retomarse con datos recientes. En efecto, durante el período 1964-1977, la enseñanza profesional había conservado una parte de sus vínculos anteriores con las empresas a nivel local, por una parte, y por otra, estaba animada por docentes surgidos del mundo de la producción. Desde entonces, estas dos características se atenuaron sensiblemente en beneficio de una enseñanza alineada más fuertemente con los saberes generales y teóricos (ver TANGUY 1991b).

las inversiones educativas en el mercado de trabajo (Boyer y Caroli 1993).

En una coyuntura caracterizada por un racionamiento global del empleo, el diploma se convierte, en primer lugar, en una protección contra el desempleo; después, en un posicionamiento para el acceso a los mercados internos, y finalmente, en un factor clave de una carrera salarial articulada con la constitución de una calificación de carácter fuertemente específico.

Si estos pronósticos resultan exactos, los rendimientos individuales y colectivos del movimiento de continuación de estudios correría el riesgo de disminuir sensiblemente, al precio de fuertes desilusiones: en las representaciones sociales francesas, el hecho de conseguir el bachillerato, aunque sea profesional, se supone desemboca en posiciones distintas de las de obrero o empleado de ejecución; sin embargo, son éstas las que recibirán a los diplomados en cuanto el 80% haya llegado al nivel del bachillerato. Según lo que sabemos, todavía no se llevó a cabo ningún debate de envergadura sobre el vínculo diploma-clasificación-estatus social en cualquier comisión de reflexión. El mercado será entonces el encargado de zanjar la cuestión.

Predominio de una regulación competitiva del mercado de trabajo de los jóvenes

La ausencia de un vínculo institucional estable entre la formación profesional y el empleo, como existe en Alemania, pone en competencia a las diferentes categorías de jóvenes en el mercado de trabajo. Sólo los surgidos de ciertas especialidades industriales, para la mayoría de los varones, y de los cursos destinados a oficios artesanales, escapan por una parte a la agudeza de una competencia más intensa en la medida en que el empleo está racionado: la protección relativa con la que se benefician se explica por el reconocimiento a menudo explícito de los diplomas profesionales en ciertas grillas de clasificación (industria plástica, química, caucho...) (Jobert, Tallard 1993). Inversamente, los jóvenes en formaciones destinadas al sector terciario, en su gran mayoría mujeres, se enfrentan muy directamente a un ambiente competitivo y más aún en la medida en que los flujos no están regulados más que por la demanda de formación 7.

La regulación competitiva lleva a los jóvenes a tratar de mejorar su posicionamiento en la fila de espera alargando su recorrido educativo y a las empresas a endurecer sus criterios de selección. Desempeña un papel tan importante que constituye la modalidad determinante de confrontación entre dos construcciones en gran medida autónomas:

- un sistema de formación y de educación cuya relación con el empleo está débilmente instituida, y además, sometido a una dinámica fuertemente autónoma: una

7 Por una parte, los vínculos con los empleadores son más fuertes ya que el campo profesional no corresponde en realidad a una rama de actividad. Por otra parte, contrariamente a las especialidades industriales, la regulación por los costos de implementación de la formación juega menos.

tendencia a continuar estudios sostenida por los compartimientos de los individuos que tratan de protegerse de los azares del mercado de trabajo por este medio, y que son relevados por las decisiones propias de una parte de los actores internos del sistema educativo, que ven reforzarse su peso social a medida que se desarrolla la escolarización;

- mercados internos cuya antigüedad tradicionalmente fue el fundamento⁸ esencial que hacía de la calificación un hecho de la empresa y de la organización antes que nada, de manera diferente a Alemania, donde el sistema dual de formación profesional desempeña un papel estructurante en este ámbito (Silvestre 1987). Estos mercados están actualmente menos abiertos en la medida en que su dinámica interna se basaba anteriormente en importantes creaciones de empleos (Dubar y Podevin 1990).

Esta disyunción refuerza las dificultades del apareamiento entre las necesidades de las empresas y las expectativas de los jóvenes, que se hace cada vez más por tanteo y selectivo. Conjugada con el racionamiento del empleo y las dificultades crecientes de acceso a los mercados internos, vuelve muy difícil la valorización de la formación profesional sobre el mercado de trabajo. Las modalidades de ajuste, fundadas en una puesta en competencia de las diferentes categorías de jóvenes, requirieron el desarrollo de una intervención pública que adquirió un carácter estructural. Debido a esto, son cada vez más costosas.

Crecimiento de las desclasificaciones⁹ de diplomas y exclusión de los no calificados

Prolongando un movimiento iniciado a mediados de los años '70 (Affichard 1981), el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo se caracteriza durante los años '80 por riesgos crecientes de desclasificación. La proporción de la inserción en los empleos de obreros es más o menos constante para los diplomados de la enseñanza técnica corta, pero los puestos no calificados constituyeron una salida más frecuente a partir de comienzos de los años '80, mientras que su peso en la población activa ocupada no deja de disminuir (-22% entre 1982 y 1991)¹⁰. Al cabo de algunos años, se operan algunas reclasificaciones, pero a un ritmo cada vez más lento si se compara con las cohortes salidas del sistema educativo en fechas diferentes (Join-Lambert, Viney 1988).

8 El efecto salarial de la antigüedad sobre la remuneración obrera era dos veces menos fuerte en Alemania que en Francia (DEPARDIEU, PAYEN 1986).

9 El término "desclasificación" no se utiliza aquí con el objetivo de juzgar las modalidades de inserción sino con referencia a la norma social que hace corresponder niveles de diploma y niveles de empleo; expresa esta lógica de posición que en Francia orienta poderosamente los comportamientos en curso de estudios y de movilidad en el mercado de trabajo.

10 Desde mediados de los años '80, las desclasificaciones en el momento de la inserción no crecieron debido especialmente a la caída de los egresos de CAP y BEP, y esto a un ritmo anual de 20.000 desde 1987 (VIALLA, LEBRIS Y LEMAIRE 1994).

Este aumento de las desclasificaciones seguidas de movilizaciones promocionales positivas revela un cambio innegable del funcionamiento de los mercados internos. Mientras que el paso de obrero no calificado a obrero calificado se asimilaba tradicionalmente a una movilidad promocional (Dubar, Podevin 1990) para una mano de obra mayoritariamente no diplomada, estos cambios de calificación se interpretan en adelante como reajustes salariales para jóvenes generalmente diplomados. Se trata entonces de procesos de recuperación después de incorporaciones acompañadas por desclasificaciones. Además, las perspectivas de promoción más allá de la categoría obrera parecen limitarse a sectores de proceso donde, articulado con esfuerzos de formación continua particularmente importantes, el acceso a las categorías de la supervisión y de los técnico, se efectúa de una manera privilegiada en el marco de los mercados internos (Podevin, Viney 1991).

Los mercados internos que predominan tradicionalmente en Francia mantienen las incorporaciones iniciales de los jóvenes en el nivel más bajo de la jerarquía, pero aplicando esta fórmula a jóvenes cada vez más a menudo, diplomados: estos procesos son costosos para la colectividad cuando conciernen a formaciones profesionales que, por un lado, en parte son específicas de una profesión, y por otro, han sido objeto de una negociación previa con sus representantes, y finalmente, se implementan en el marco de la alternancia (obviamente convendría interrogarse acerca de las modalidades de esta negociación, la representatividad de los actores y la pertinencia de las formas de alternancia escolar o bajo contrato de trabajo).

Estos resultados convergen con el análisis de los salarios vinculados a los diferentes niveles de diplomas (Baudelot, Glaude 1990). En el período 1970-1985, la desclasificación salarial es particularmente clara para los diplomas más modestos y especialmente los CAP (sobre todo femeninos): los CAP masculinos están en un 31% entre los asalariados menos pagados en 1985 contra 26,5% en 1979 (para las mujeres, las proporciones son respectivamente de 36,3% y 24,8%). Además, el salario promedio de los no diplomados se acercó sensiblemente al de los poseedores de un CAP.

Los diplomados de la enseñanza superior no se salvan de las desclasificaciones. Pero no solamente estos últimos son relativamente menos importantes que en los otros niveles, sino que son menos frecuentes en los años '90, mientras que el flujo de estudiantes crecía sensiblemente. Según Laulhé (1990), en 1985, 77% de los jóvenes titulares de un diploma universitario de 2do. o 3er. ciclo (por lo menos, bachillerato + 3 años), o de un diploma de ingeniero o de gran escuela se convirtieron en mandos medios, entre uno y cinco años después de su salida del sistema escolar. En 1977, sólo eran 62%. Hasta en 1992, estos diplomados se beneficiaron en gran medida con las importantes creaciones de empleo de los mandos medios y de las profesiones intermedias (más 10% entre 1985 y 1989). Después, la aceleración del crecimiento de los flujos de salida de la enseñanza

Cuadro 3
Inserciones por nivel de diploma
y profesión a la salida del sistema escolar (1988, en %)

| Profesión | Nivel de diploma | | | | Total |
|--|--|---------------|---------------|-----------------------------|----------------|
| | Sin diploma o brevet de colegios | CAP o BEP | Bachillerato | Superior al bachillerato | |
| Varones | | | | | |
| 1. Agricultores, artesanos, comerciantes | 2 | 5 | 4 | — | 3 |
| 2. Mandos medios | — | — | — | 41 | 10 |
| 3. Profesiones intermedias | 11 | 3 | 37 | 46 | 22 |
| 4. Empleados administrativos | 11 | 10 | 31 | 8 | 14 |
| 5. Otros empleados (de comercio o de los servicios a los particulares) | 13 | 4 | 11 | — | 7 |
| 6. Otros calificados | 16 | 34 | 11 | 2 | 16 |
| 7. Obreros no calificados | 47 | 44 | 6 | 3 | 28 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| (Ocupados) | 37.000 | 32.000 | 22.000 | 31.000 | 122.000 |
| Mujeres | | | | | |
| 1. Agricultores, artesanos, comerciantes | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 2. Mandos medios | 3 | — | 2 | 22 | 9 |
| 3. Profesiones intermedias | 8 | 5 | 32 | 50 | 29 |
| 4. Empleados administrativos | 41 | 60 | 46 | 21 | 39 |
| 5. Otros empleados (de comercio o de los servicios a los particulares) | 23 | 25 | 12 | 5 | 14 |
| 6. Otros calificados | 2 | 2 | 4 | — | 2 |
| 7. Obreros no calificados | 19 | 7 | 3 | 1 | 6 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| (Ocupados) | 32.000 | 50.000 | 48.000 | 76.000 | 206.000 |

NB: el cuadro se refiere a los jóvenes con un empleo – incluyendo TUC y SIVP – aproximadamente 9 meses después de la salida de la escuela.

El cuadro proporciona órdenes de magnitud más que estimaciones precisas. En efecto, la mayoría de los resultados son frágiles debido a la debilidad de las muestras observadas.



Fuente: encuesta Empleo. Balance Formación-Empleo, Insee, 1988.

superior parece cuestionar la calidad de esta inserción: precariedad y desempleo de inserción están en fuerte desarrollo y las desclasificaciones se acentúan sensiblemente para los titulares de un BTS o de un DUT (Martinelli, Vergnies 1995).

La incertidumbre creciente sobre el mercado del empleo ya conduce a un número creciente de jóvenes a elegir la desclasificación para disminuir el riesgo de exposición al desempleo.

Así, la gran mayoría de los empleos de base de la función pública creados desde hace diez años son para los bachilleres: en 1992, son 100.000 más que en 1982 (+ 55%). En consecuencia, los jóvenes de menor nivel (CAP, BEP) acceden cada vez con mayor dificultad a estos empleos. Por la seguridad del empleo que ofrecen, estos puestos se convierten en refugios para los diplomados confrontados, por otra parte, con el racionamiento del empleo y la precarización de los contratos de trabajo. Este fenómeno, presente a partir de los años '70 se refuerza: utilizando el modelo log-lineal, Goux y Maurin (1993) estiman que el número de empleados administrativos titulares de un bachillerato sería superior en aproximadamente un 10% en 1992, a los que habría producido la estabilidad de los comportamientos de búsqueda de empleo en el mercado de trabajo. Al privilegiar la estabilidad del empleo, estos jóvenes de nivel bachillerato disminuyen el riesgo de desempleo. Este proceso no es contradictorio con la resistencia a la desclasificación expuesta por d'Iribarne (1990): los jóvenes no aceptarían estas desclasificaciones más que después de su propia experiencia (o la de sus mayores) de una intensificación y de un alargamiento del desempleo de inserción.

Este proceso no es propio de Francia. Se lo puede vincular a la observación comúnmente hecha en Alemania sobre una inadecuación entre oficio aprendido y empleo ocupado por aprendices surgidos de las formaciones artesanales: obligados o voluntarios (atracción producida por mejores condiciones de trabajo), van a la industria donde se los incorpora como obreros semi-calificados, pero, es cierto, sin sufrir desclasificación salarial, por el contrario, en relación con lo que habrían cobrado en la profesión para la que fueron formados (Buchtemann, Schupp, Soloff 1994). Además, aquellos cuyas formaciones son más apreciadas especialmente tienen algunas posibilidades de acceder a la categoría de obreros profesionales (Lutz 1992).

Pero sigue siendo cierto que la intensidad del fenómeno es más acusada en Francia, más aún cuando las condiciones salariales obreras son mucho menos favorables que en Alemania y el proceso tiene fundamentos antiguos que lo inscriben en el núcleo de la dinámica educativa francesa (Bourdieu 1978).

Mecánicamente, estas desclasificaciones restringen las posibilidades de incorporación de los no diplomados. Los puestos no calificados susceptibles de recibirlos, en efecto, son ocupados cada vez más por jóvenes de un nivel de formación más elevado.

En 1987, nueve meses después de su salida de la escuela, 44% de los varones y 58% de las mujeres menos formados (nivel VI o Vbis) están desocupados (30% para los titulares de un CAP o de un BEP)¹¹. Además, estos no diplomados están fuertemente expuestos al riesgo de exclusión duradera del empleo. Durante sus tres primeros años de vida activa, más del 50% de los jóvenes de nivel VI y Vbis tuvieron una duración total de desempleo superior a un año (esta proporción cae a 15% para los poseedores de un CAP o de un BEP (Pottier, Viney 1991).

Al desempleo de inserción se agrega un desempleo de rotación que no deja de aumentar.

Precarización y período de test para la mano de obra juvenil

Los jóvenes surgidos de la enseñanza secundaria se ven más afectados¹² por la flexibilización de las formas de empleo, ya sean de derecho común (contratos de duración determinada) como de modalidades institucionales ("medidas para jóvenes", es decir, empleos que se benefician con una ayuda de los poderes públicos) (cuadro 4). La comparación de los recorridos profesionales de dos cohortes de jóvenes es, desde este punto de vista, particularmente clara: la norma, que prevalecía durante el período de fuerte crecimiento, es decir, el acceso a un empleo de duración indeterminada, se vuelve cada vez más difícilmente accesible y sólo lo es en una proporción significativa al cabo de varios años.

En 1987, al comienzo de la recuperación económica, los jóvenes son los que cargan lo esencial del peso de la precariedad, ya que ocupan cerca de la mitad de los empleos temporarios, mientras que representan menos del 20% de los activos ocupados. Esta precarización refleja un modo de ajuste privilegiado por las empresas francesas, que consiste en apoyarse en variaciones de corto plazo del volumen de empleo de categorías no integradas a los mercados internos. Esta tendencia no se desmiente: en 1990, las entradas y salidas de las empresas representan respectivamente 111% y 95% de los ocupados asalariados jóvenes de menos de 26 años; para los asalariados de 25 a 49 años, las entradas y las salidas representan sólo el 22% de los ocupados (Le Goff, Le Pluart 1991).

Para las empresas, recurrir a estas formas de empleo no constituye solamente un medio de ajustar flexiblemente sus empleados a las variaciones de la demanda, sino también de seleccionar más eficazmente entre los candidatos a los empleos permanentes (respecto a los determinantes del recurso al empleo precario, ver el

11 En 1991, a la salida del sistema educativo, las tasas de desempleo de los no diplomados de nivel V (varones y mujeres) no eran más elevadas que las de los titulares de un CAP o de un BEP: 39%. Dos razones explican este acercamiento: una proporción más elevada de jóvenes no diplomados se benefician con una ayuda a la inserción, una degradación de la inserción de los diplomados de nivel V, sin duda vinculada a una competencia acrecentada por parte de los niveles IV en número creciente.

12 A partir de fines de los años '80, los diplomados de la enseñanza superior empiezan cada vez más con empleos precarios (POTTIER, 1992).

Cuadro 4
Categorías de empleos ocupados a la salida de la escuela
y tres años y medio después

| Cohorte | 1979 | | 1986 | |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Categoría del | primer empleo | último empleo | primer empleo | último empleo |
| Contrato de duración indeterminada (CDI) | 37 | 65 | 16 | 49 |
| Contrato de duración determinada (CDD) | 57 | 32 | 42 | 37 |
| Medidas para jóvenes | 4 | 1 | 39 | 11 |
| Sin empleo declarado | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 |

▼
Fuente: Céreq - Observatorio nacional de entradas en la vida activa.
Medidas para jóvenes: contrato empleo-formación, trabajos de utilidad colectiva (TUC), pasantía de inserción en la vida activa (SIVP), contrato de adaptación (CA) y de calificación.

análisis de Ramaux 1994). Los contratos de duración determinada, con ayuda pública o no, ofrecen la posibilidad de asegurarse con mayor precisión acerca de la calidad de la mano de obra juvenil antes de abrirles el acceso a sus mercados internos. Estas prácticas, no reservadas únicamente a los jóvenes, explican que casi la tercera parte de los contratos de duración determinada se transformen en contratos de duración indeterminada: en el caso de los jóvenes, es sintomático que esta transformación es más probable cuando el diploma es de por lo menos nivel III (Henguelle 1994).

Este desarrollo de la precariedad, particularmente fuerte en el caso de los jóvenes, disminuye el alcance de las inversiones educativas con las que se hayan podido beneficiar, mientras que, incluso con la ayuda de las profesiones, la elaboración de los diplomas profesionales se ha afinado y se ha difundido la alternancia. El encierro en la precariedad y el desempleo recurrente, frecuente hasta el nivel IV (con la excepción de una parte de las especialidades industriales) desvaloriza las adquisiciones de la formación. Los encadenamientos CDD-CDI, que hacen del primero una condición sine qua non del acceso al segundo, dan cuenta del debilitamiento del vínculo entre las cualidades que supuestamente revela la posesión de títulos de la enseñanza profesional, a menudo muy precisos y por lo tanto en parte específicos, y los criterios de incorporación de las empresas.

Perennización de la ayuda pública a la inserción de los jóvenes

Desde las primeras medidas de conjunto tomadas en 1977, estas intervenciones públicas en el mercado del trabajo de los jóvenes institucionalizaron progresivamente

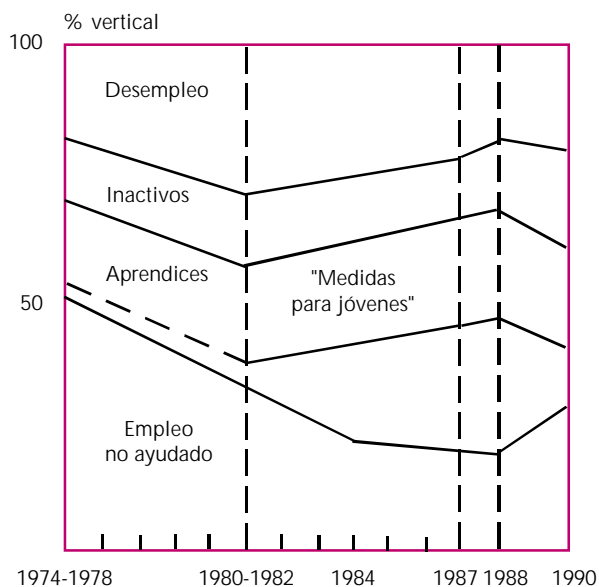
un período de transición entre el sistema educativo y el empleo (Rose 1984). La idea de que una alternancia entre la formación y el empleo es susceptible de favorecer la inserción de los jóvenes, y de esa manera la eficacia de conjunto del sistema educativo, les debe mucho, lo que no es poco en un país donde el modelo escolar es tan preeminente. Esto no quita que la variabilidad y la complejidad de las medidas que a veces son más competetivas que complementarias, no haya permitido desprender reglas claras de rearticulación de la formación de los jóvenes y del empleo. El "tratamiento social" del desempleo y el mejoramiento de la calificación de los jóvenes a través de asociaciones entre las empresas y la formación han sido a menudo confundidos por el conjunto de los actores.

En el momento de su mayor actividad, en 1987, el "tratamiento social" representaba el 57% de los gastos para la inserción y reinserción de los demandantes de empleo, es decir 20.000 millones de francos (de los que 12.300 millones eran reducción de la masa salarial en beneficio de las empresas).

Es difícil apreciar globalmente la eficacia de estas ayudas que, respecto del desempleo y teniendo en cuenta las sumas invertidas, parecen haber tenido un impacto más limitado, que las medidas de retiro de actividad de los asalariados de más edad como las jubilaciones anticipadas (ver a este respecto Ermakoff, Tresmontant 1990). Sin embargo, se pueden exponer las siguientes conclusiones principales:

- a partir de mediados de los años '80, es innegable que el desempleo de los jóvenes retrocedió gracias a las medidas de ayuda a la inserción, como lo muestra el gráfico 1. Este fue el caso, particularmente, de las mujeres

Gráfico 1
Comparación de la situación de los jóvenes a los
nueve meses de la salida de la enseñanza secundaria
entre 1975 y 1990



▼
 Fuente: encuesta nacional de inserción profesional del Céreq (Observatorio EVA) hasta 1982; encuestas de inserción en la vida activa (EVA) Céreq-DEP del MEN entre 1986 y 1988.

sin diplomas o titulares de un CAP o de un BEP terciario, confrontadas hasta entonces con un desempleo masivo a la salida de la escuela, gracias sobre todo a los empleos ayudados en el sector no mercantil, es decir, los trabajos de utilidad colectiva (TUC) que después se convirtieron en contratos empleo-solidaridad (CES) (Coupié 1992);

- sin embargo, su eficacia para detener duraderamente la marginalización y la precarización de los jóvenes menos capacitados sigue siendo limitada: durante sus tres primeros años de vida activa, entre los 300.000 jóvenes surgidos en 1986 de los bajos niveles de formación (VI, Vbis y V), sólo 4% conocieron la desocupación, 18% alternaron periodos de desempleo y pasantías o empleos ayudados, 42% pasaron por el desempleo, las medidas del dispositivo de ayuda a la inserción o de empleos temporales (Pottier 1990);

- este dispositivo no contrarresta realmente la selectividad del mercado de trabajo: la probabilidad de ocupar un empleo seis meses después del fin de un dispositivo sigue siendo grande, en la medida en que el interesado dispone de un mejor nivel de formación inicial y de una antigüedad de desempleo más débil; además, los beneficiarios de las fórmulas que se acercan más al empleo clásico son más bien hombres y jóvenes con un mejor nivel de formación (Hara 1990);

- todas estas medidas contribuyeron, en diverso grado, a alejar la remuneración y el costo salarial del empleo de muchos jóvenes, del salario mínimo de crecimiento que, durante este período, continuó creciendo en términos relativos y absolutos. A mediano plazo, el

mecanismo de ajuste sobre el mercado del trabajo de los jóvenes parece haberse adquirido a cambio de un alza masiva de la política del empleo. Esto explicaría la poca reversibilidad de la amplitud del dispositivo según las variaciones de la coyuntura, en comparación con otros países, el caso de Suecia, caracterizada por un sistema de enseñanza esencialmente escolar como Francia (Bourdet, Persson 1991);

- la intervención pública socializa parcialmente costos de puesta a trabajar de los jóvenes, que tradicionalmente eran proporcionados por sectores de primera inserción como la construcción, el comercio, los servicios mercantiles, actividades económicas poco concentradas y refugios de empresas artesanales (Amat, Géhin 1987). Ofrecían bajos salarios a cambio de la construcción de una primera experiencia profesional que después podía encontrar un espacio de valorización más amplio: una parte de estos jóvenes, los mejores dotados en capital escolar, lograban luego entrar en empresas con mercado interno (Germe 1986). Las medidas de ayuda pública para la inserción de los jóvenes reemplazan en gran parte este mecanismo, ya que su uso está concentrado en un 70% en empresas de menos de 10 asalariados (Combes 1988).

La cuestión central, sobre la que las evaluaciones no aportan aún respuestas definidas, es la siguiente: la calidad de esta primera inserción, construida antes en un marco contractual de derecho común, ahora "institucional", ¿mejorará sensiblemente o, en otros términos, el efecto calidad de la experiencia y de la formación adquiridas, le ganará al efecto de ganga que puede representar la baja del costo salarial para la empresa?

Estos múltiples ajustes, largos y costosos, subrayan hasta qué punto es difícil la rearticulación de mercados internos que funcionaban en gran medida en el modo de promoción por antigüedad, y de incorporaciones externas confrontadas con una oferta educativa de un nivel cada vez más elevado (Silvestre 1986). La adaptación de las regulaciones y de las formas institucionales del mercado de trabajo (clasificaciones y modalidades de reconocimiento de la certificación, carreras y formación continua, formación inicial y experiencia profesional...) queda por construir.

Se puede oponer el caso alemán, en el que las modalidades habituales de inserción y de incorporación no solamente continuaron funcionando durante la crisis del empleo sino que, además, acentuaron su peso en la regulación del mercado de trabajo (Freyssinet 1990): por ejemplo, el papel del aprendizaje se desarrolló para pasar de menos de 500.000 lugares antes de la crisis a 730.000 en 1984 (punto máximo seguido de una caída por razones demográficas y vinculadas a una relativa disminución de la participación de los jóvenes) sin que se hayan cuestionado las condiciones de articulación de la formación con el empleo (Mobus, Sevestre 1991). Desde entonces, son objeto de tensiones crecientes teniendo en cuenta especialmente el carácter menos

atractivo de las carreras ofrecidas a la salida del sistema dual: en consecuencia, la demanda de educación superior se hace más importante (Adler et alii 1993).

* * *

Durante las décadas de fuerte crecimiento, la coherencia del modelo francés de gestión de las calificaciones se basó en la articulación de dos tipos de movilidad:

- intersectorial con una redistribución continua de la mano de obra desde la agricultura hacia la industria, a menudo vía la construcción y las obras públicas;
- intraempresas con mercados internos que ofrecen importantes posibilidades de promoción, cuya figura emblemática era el “ingeniero de la casa” (en 1982, menos de la mitad de los mandos medios e ingenieros tenían un diploma de bachillerato más dos años de estudio (BTS-DUT) o más (Fournier 1993)).

De este modo, se integró una mano de obra poco formada (en 1982, los activos ocupados de 30 a 49 años y los de 50 y más eran no diplomados en un 47% para los primeros, y 70% para los segundos). Estos recursos eran coherentes con un modelo de organización fuertemente jerarquizada, con una supervisión numerosa dedicada al control de los obreros o empleados en las tareas estandarizadas (Boyer 1989).

Desde comienzos de la crisis, este sistema de movilidad se agarró progresivamente con las reducciones de ocupados en los sectores de gestión interna del empleo, sin que las salidas ofrecidas por el desarrollo de actividades de servicio permitieran construir inserciones estabilizadas y aprendizajes progresivos articulados con carreras (Tanguy 1991). La industria y el sector de la construcción, pivotes de la movilidad, fueron reemplazados progresivamente por el desempleo, en adelante pivote del sistema de movilidad (Laulhe 1990).

Paralelamente, el sistema educativo se desarrolló fuertemente sin que la organización del trabajo en las grandes organizaciones evolucionara significativamente, y mientras el empleo precario se desarrollaba considerablemente en las pequeñas PyME del terciario especialmente, y como tamiz de entrada en los mercados internos.

Esta configuración lleva a hablar de “nostalgia fordista a la francesa” (Boyer 1989). Se tradujo en una regulación de la relación formación-empleo a través de una competencia cada vez más ruda para acceder a los empleos estables y calificados (Goux, Maurin 1993); solamente los diplomados de la enseñanza superior escaparon a esta situación hasta ahora. En el marco de un racionamiento global del empleo, la situación actual tiende a caracterizarse por la multiplicación de las desclasificaciones de los diplomados de la formación profesional de base (CAP/BEP) sin que se abran perspectivas de carrera, como en el pasado; los riesgos de exclusión para los menos formados se multiplican, ya que cada vez tienen más dificultades para acceder a

los empleos no calificados; las modalidades de integración de los jóvenes en las empresas siguen siendo costosas para los individuos, el Estado y las empresas, a falta de una organización estabilizada del vínculo escuela-empresa.

Prima entonces una regulación de corto plazo de las relaciones formación-empleo mientras que la formación, recurso construido para el largo plazo, apelaría a construcciones institucionales susceptibles de garantizar el uso y la valorización, y no la puesta en competencia sistemática de las diversas categorías de jóvenes.

A este respecto, Boyer y Caroli (1993) señalan varios factores de fracaso a propósito del caso francés:

- el no reconocimiento en las clasificaciones convencionales de las nuevas calificaciones producidas por la reforma de la formación profesional (técnica) de los jóvenes;
- el mantenimiento de relaciones industriales conflictuales que impiden el compromiso y la toma de responsabilidad esperados de asalariados mejor formados (por sí sola, una mejor formación profesional (técnica) no aportará una mayor cooperación entre trabajadores y empleadores);
- la incapacidad de la negociación colectiva o de los mercados internos para reconocer que deberían asociarse a más competencias, salarios más elevados y perspectivas de carrera: el estímulo para formarse en el curso de la vida activa podría limitarse o inclusive destruirse;
- la dificultad para superar la desconexión entre las instituciones de formación profesional y las estrategias de los empleadores.

Por el momento, las orientaciones de la política de formación e inserción, ampliamente concertada entre el Estado y los interlocutores sociales, tienen inspiraciones difíciles de conciliar: descenso del costo salarial de los jóvenes/revalorización de la enseñanza profesional/ desarrollo a marchas forzadas de la formación inicial, en particular general. En el contexto francés caracterizado por el peso del diploma sobre los estatus sociales, las carreras y que resulta una buena protección contra un desempleo creciente, sobre todo si se obtiene en la enseñanza superior, los jóvenes y sus familias hacen racionalmente la elección de la continuación de los estudios: la finalidad profesional de ciertos diplomas de la enseñanza tecnológica se ve progresivamente cuestionada. Por lo tanto, se corre el riesgo de que, cada vez más, los diplomas se afirmen como “filtros” más que como soportes de una inversión en capital humano.

La dimensión macroeconómica de estas dificultades es innegable. Durante la primera parte de los años '60, la sociedad francesa ya había conocido un crecimiento excepcionalmente rápido de las tasas de escolarización; ciertamente no había dejado de provocar fuertes tensiones sociales pero sus consecuencias habían sido favorables debido a la rapidez del crecimiento que se traducía en un sistema de movilidad particularmente dinámico e

integrador para las diferentes categorías de activos que se presentaban en el mercado de trabajo.

Un contexto macroeconómico de crecimiento más lento e inestable no favorece la construcción de ajustes entre el empleo y la formación. Sin embargo, es legítimo preguntarse si sus costos no podrían disminuirse con la condición de crear estímulos mejor manejados, especialmente dirigidas a los agentes microeconómicos. La tarea es doblemente difícil:

- en primer lugar, como lo subraya Drexel (1993) en el marco de una comparación Francia-Alemania, los procesos actuales son el “producto de decisiones racionales [continuación de estudios, mercados internos difícilmente accesibles para los jóvenes...] de los actores involucrados -el Estado, las empresas y los trabajadores- sobre la base de intereses muy diferentes”. Además, estas “racionalidades están fuertemente condicionadas por las etapas anteriores” que crean irreversibilidad. Racionalidades y compromisos serán particularmente difíciles de modificar.

- En segundo lugar, la credibilidad de los estímulos requiere que sean portadores de una coherencia global. A partir de esto, la acción se referiría a transformaciones conjuntas de la construcción de las competencias, de la regulación de los mercados de trabajo, especialmente internos, de la organización del trabajo y las carreras...

La construcción de una rearticulación más positiva de la relación entre la formación y el empleo ¿no llevaría a aclarar el posicionamiento social de las enseñanzas profesionales y tecnológicas, en primer lugar? En cuanto los actores sociales eligen mantener una enseñanza profesional y tecnológica de calidad, ¿no les incumbe conferirles los reconocimientos sociales e institucionales que incitan a los individuos y a las empresas a invertir en su construcción, y también en su valorización en el marco de la empresa, especialmente aportando una cierta protección respecto de los procesos de desclasificación? Una orientación hacia una “inserción reglamentada” de los jóvenes diplomados y la emergencia de los mercados profesionales (ver Eyraud, Marsden, Silvestre 1990) constituyen evidentemente un factor de desestabilización para los adultos que ya están en el mercado de trabajo, en particular en el marco de los mercados internos. Es el caso de Francia especialmente, donde la mano de obra de 35 años y más mayoritariamente no tiene diploma. La posibilidad de obtener certificaciones nacionales o de ramas en el curso de la carrera permitiría no sólo mejorar el posicionamiento de los asalariados “adultos” en mercados ahora menos protectores, sino también credibilizar estímulos para valorizar las formaciones tecnológicas iniciales, antes que continuar estudios partiendo del principio de que “todo está jugado” al terminar la escuela. Además, en la medida en que se mantengan y se valoricen mejor formaciones profesionales y tecnológicas, sería importante rever sus modalidades de financiamiento, sabiendo que en parte son específicas de ramas y/o profesiones. Teniendo en cuenta el peso que representa el diploma en la sociedad

francesa, diversificar y descentralizar el acceso a este recurso (a través de la formación continua, la validación de las experiencias profesionales en el curso de la vida activa) ¿no podría permitir conciliar la producción de calificaciones transferibles, en una lógica de mercado profesional, con el funcionamiento de los mercados internos (Lutz 1993)? Es cierto que este tipo de opción requiere el compromiso resuelto de los interlocutores sociales en el marco de acuerdos contractuales, sin duda difícil de lograr en el contexto francés. Sin embargo, los acuerdos interprofesionales sobre la formación de julio 1991 y julio 1994 entreabren tímidamente la puerta.

La otra vía podría consistir en adaptar el compromiso anterior entre formación-inserción y mercados internos poniendo el acento en la formación general inicial, con la construcción de modalidades de aprendizaje específicas, formales o no, a cargo de las empresas y las ramas, lo que podría facilitarse con un descenso del costo salarial de los jóvenes. En este contexto, la noción de “desclasificación” perdería toda consistencia, ya que la formación general debería sistemáticamente completarse con una formación específica de la empresa. Este tipo de solución ¿no oscilará entre el doble riesgo de una desvalorización de las experiencias de la formación inicial y de una insuficiencia de la producción de saberes en el marco de la empresa, diferentes de los adaptativos, como sucede actualmente; y el de un acrecentamiento de los riesgos de exclusión de los menos capacitados y de más edad, sabiendo que la vuelta a la enseñanza general en el curso de la vida es necesariamente más difícil?

BIBLIOGRAFÍA

- Adler T., Dybowski G., Schimdt H. [1993], “Kann sich das duale System behaupten? Argumente für eine zukunftsorientierte Berufsbildung”, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* nro. 22/1, BIBB, Berlín.
- Affichard J. [1981], “Quels emplois après l'école: la valeur des titres scolaires depuis 1973”, *Economie et Statistique* nro. 134, INSEE, Paris.
- Affichard J. [1983], “Nomenclatures de formation et pratiques de classement”, *Formation Emploi* nro. 4, La Documentation française, Paris.
- Amat F, Gehin J.P. [1987], “Accès des jeunes à l'emploi et mobilité des actifs: les emplois d'exécution”, *Formation Emploi* nro. 18, La Documentation française, Paris.
- Arrow K. [1973], “Higher education as a filter”, *Journal of Public Economics*, vol.2, nro.3, julio.
- Baudelot C., Glaude M. [1990], “Les diplômes paient-ils de moins en moins? Etude de la relation salaire-diplômes 1970-1977-1985” in *INSEE Données sociales*, Paris.
- Benoit-Guilbaud O., Rudolph H., Schewer H. [1993]. “Le chômage des jeunes en France et en Allemagne”, *Travail et Emploi* nro. 59, ministerio de Trabajo.

- Boudon R. [1977], *Effets pervers et ordre social*, PUF, Paris.
- Bourdet Y., Persson I. [1991], "Chômage des jeunes et fonctionnement du marché du travail: les cas français et suédois", *Economie et Statistique*, nro. 249, INSEE, Paris.
- Bourdieu P. [1978], "Classements, déclassements, reclassements", *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 24.
- Boyer R. [1989], "New directions in management practices and work organisation: general principles and national trajectories", OECD Conference "Technical change as a social process" in Helsinki, Doc. ronéo, CEPREMAP, Paris.
- Boyer R. [1992], "Comment émerge un nouveau système productif ?", Colloque international université de Rouen "Réalités et fictions d'un nouveau modèle productif", Doc. ronéo, CEPREMAP, Paris.
- Boyer R., Caroli E. [1993], "Production Regimes, Education and Training Systems: from complementary to mismatch ?", à paraître en Buchtemann C., Soloff D. (eds.) [1995] *Education, Training and the Economy*, Russell Sage Foundation.
- Buchtemann C., Schupp J., Soloff D. [1994], "Formation par apprentissage, défis pour l'Allemagne et perspectives pour les Etats-Unis", *Formation Emploi* n° 45, La Documentation française.
- Cahuc P., Michel Ph. [1994], "Éducation marché du travail et chômage" in d'Autume A. "Éducation, croissance et chômage", Doc roneo MAD y CME-Université de Paris I (Informe de estudio en el marco de la licitación "L'investissement éducatif et son efficacité", DEP-Ministerio de Educación).
- Caroli E. [1993], "Les fonctions du système éducatif vues par les économistes: quelques conceptions fondatrices", *Éducation et formations*, n° 35, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministerio de Educación, Paris.
- Colin J.F., Cros J.C., Verdier E., Welcomme D. [1982], "Les politiques de l'emploi en France: la rupture de 1977", *Travail et Emploi*, n° 1, Ministère du Travail (Diffusion Masson), Paris.
- Combes M.C. [1988], *Alternance et insertion professionnelle*, Dossier de synthèse, Collection des études n° 36 Céreq, Paris.
- Commissariat général du Plan [1992], *Éducation et formation: les choix de la réussite*. Informe preparatorio del XI er. Plan, La Découverte, La Documentation française, Paris.
- Debizet J. [1990], "La scolarité après 16 ans", *Données sociales*, INSEE, Paris.
- Depardieu D., Payen J.F. [1986], "Disparités de salaires dans l'industrie en France et en Allemagne: des ressemblances frappantes", *Economie et Statistique*, n° 188 INSEE, Paris.
- Dubar C., Podevin G. [1990], "Formation et promotion en France depuis 20 ans", *Bref* n° 59, Céreq.
- Elbaum M. [1994], "Pour une autre politique de traitement du chômage", *Esprit* n° 8-9.
- Elbaum M., Marchand O. [1994], "Emploi et chômage des jeunes: la spécificité française", *Travail et Emploi* n° 58, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.
- Ermakoff I., Tresmontant R. [1990], "L'impact de la politique de l'emploi: une estimation quantitative de certains dispositifs", *Économie et Prévision*, n°S 92-93/1-2, Direction de la Prévision, Ministère de l'Économie, Paris.
- Eyraud F., Marsden D., Silvestre J.-J. [1990], "Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France", *Revue internationale du travail*, vol. 129 n° 4, Organisation internationale du Travail, Genève.
- Fournier C. [1993], "La population active en 1990: plus diplômée, plus tertiaire, plus féminine", *Bref*, n° 87, Céreq, Marseille.
- Freyssinet J. [1990], "Les modes d'insertion professionnelle des jeunes: trajectoires nationales face à la crise", *La revue de l'IREES*, n° 4, Paris.
- Garonna P., Ryan P. [1989], "Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales", *Formation Emploi* n° 25, La Documentation française.
- Gautié J. [1994], "Le chômage des jeunes en France et en Allemagne, un problème de formation?", *Futuribles*, avril.
- Gehin J.P., Mehaut Ph. [1993], *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Paris.
- Germe J.F. [1986], "Employment policies and the entry of young people into the labor market in France", *British Journal of Industrial Relations*, vol. 24 n° 1, London.
- Goux D., Maurin E. [1993], "La sécurité de l'emploi, une priorité croissante pour les diplômés", *Economie et Statistique*, n° 261-1, INSEE, Paris.
- Guillemard A.M. [1993], "Travailleurs vieillissants et marché du travail en Europe", *Travail et Emploi*, n° 57, Diffusion Masson.
- Hara R. [1990], "Les dispositifs d'insertion et de réinsertion des demandeurs d'emploi" in Commissariat général du Plan, *Relations sociales et Emploi* (Informe preparatorio del Xmo. Plan), La Documentation française, Paris.
- Henguelle V. [1994], "Les emplois sur CDD: un mode d'accès à l'emploi stable?", *Travail et Emploi*, nro. 58, La Documentation française.
- INSEE [1993], "L'activité professionnelle et l'emploi", *Economie et Statistique* nro. 261, especialmente el artículo de D. Guillemot y O. Marchand, "1982-1990: la population active continue de croître".
- d'Iribarne Ph. [1990], *Le chômage paradoxal*, Col. *Economie en liberté*, PUF, Paris.
- d'Iribarne A., d'Iribarne Ph. [1993], "Institutional Setting and Regulatory Framework of Education and Training in France: Cultural Embeddedness and Socio-Eco-

conomic Challenges", a publicarse in Buechtemann C., Soloff D. (eds.) [1995], Education, Training and the Economy, Russel Sage Foundation, New York.

- Jarousse J.P., Mingat A. [1986], "Un réexamen du modèle de gains de Mincer", Revue Economique nro. 6, PUF, Paris.
- Jobert A., Tallard M. [1993], "Le rôle du diplôme dans la construction des grilles professionnelles" in Jobert A., Saglio J., Reynaud J.D., Tallard M. (eds.), Les conventions collectives de branche, Col. des études, Céreq, Marseille.
- Join-Lambert E., Pottier F., Sauvageot C. [1993], "L'insertion professionnelle des jeunes et ses déterminants" in INSEE Données sociales, Paris.
- Join-Lambert E., Viney X. [1988], "L'insertion des jeunes à la sortie de l'école entre 1983 et 1987", Economie et Statistique, nro. 216, INSEE, Paris.
- Laulhe P. [1990], "La mobilité de la main d'œuvre: l'empreinte de la crise", Données sociales, INSEE, Paris.
- Le Goff E., Le Pluart A. [1991], "Depuis 1985, les mouvements de main d'œuvre s'accélérent", Economie et Statistique, nro. 249, INSEE, Paris.
- Lutz B. [1991], "Le système allemand de formation professionnelle: principes de fonctionnement, structure et évolution" in Möbus M., Verdier E., Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes, Col. des études, nro. 61, Céreq.
- Marry C., Tanguy L. [1986], "La constitution d'un champ de recherche: tableau économique et social" in Tanguy L. (ed.), L'introuvable relation formation-emploi, La Documentation française.
- Martinelli D., Vergnies J.F. [1995], "L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade", Bref nro. 107, Céreq, Marseille.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. [1982], Politique de l'Education et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale, Col. Sociologies, PUF, Paris.
- Mincer J. [1974], Schooling, experience and earning, Columbia University Press, New York.
- Möbus M., Sevestre P. [1991], "Formation professionnelle et emploi: un lien plus marqué en Allemagne", Economie et Statistique, nro. 246-247, INSEE, Paris.
- OCDE [1993], "France 1991/1992: Etudes économiques", OCDE/OECD, Paris.
- Orivel F. [1993], "L'allocation des ressources par élève dans le système éducatif français: point de vue d'un économiste", Revue française de pédagogie, nro. 105, INRP.
- Paul J.J. [1989], La relation formation-emploi, un défi pour l'économie, Col. Economie Contemporaine, Economica, 1989.
- Peretti C., Mauret D. [1993], "L'efficacité de l'investissement formation", Education et Formations, nro. 34, Ministerio de Educación, Paris.
- Podevin G., Viney X. [1991], "Sortir de la catégorie des ouvriers non qualifiés pour les jeunes de niveau V: promotion ou reclassement?", Formation Emploi nro. 35, La Documentation française, Paris.
- Pottier F. [1990], "La difficile insertion professionnelle des jeunes", Bref nro. 82, Céreq, Marseille.
- Pottier F. [1992], "L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur", Bref nro. 82, Céreq, Marseille.
- Pottier F., Viney X. [1991], "Chômage de longue durée des jeunes et risques d'exclusion de l'emploi" in Ten, Mire (eds), Le chômage de longue durée: comprendre, agir, évaluer, Syros Alternatives, Paris.
- Prost A. [1992], L'enseignement s'est-il démocratisé?, PUF, Paris, (1ra. ed. 1986).
- Ramaux C. [1994], "Comment s'organise le recours aux CDD et à l'intérim?", Travail et Emploi, nro. 58, La Documentation française.
- Rose J. [1984], En quête d'emploi, Economica, Paris.
- Silvestre J.J. [1986], "Marchés du travail et crise économique: de la mobilité à la flexibilité", Formation Emploi, nro. 14, La Documentation française.
- Silvestre J.J. [1987], "Education et économie: éléments pour une approche sociétale", Doc. roneo, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.
- Tanguy L. [1991], Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?, La Documentation française, Paris.
- Tanguy [1991b], L'enseignement professionnel, des ouvriers aux techniciens, PUF.
- Thurow L. [1975], Generating inequality: Mechanics of Distribution in the US Economy, Basic Books, New York.
- Vernières M. [1993], Formation-Emploi, Col. Théories, Cujas, Paris.
- Vialla A., Lebris F., Lemaire S. [1994], "Bilan formation-emploi: les sorties de formation initiale", Economie et Statistique, nro. 277-278, Paris.

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: Michel Stoësz. Realización: Dominique Bally. Título original: "Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt", *Formation Emploi*, n° 50, abril-junio 1995. Céreq: 10, place de la Joliette - 13474 Marseille Cedex 02 / Piette: Casilla de Correo 950 - Correo Central 1000 - Buenos Aires