
Calificaciones & Empleo

N° 1

EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN FRANCIA PRINCIPALES REFORMAS, PRINCIPALES DEBATES

Contribución al proyecto OCDE sobre: "El nuevo rol de la
enseñanza técnica y la formación profesional"

Olivier BERTRAND
Jean-Louis KIRSCH*

INTRODUCCIÓN

Desde el momento de su creación, en mayo de 1971, el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL), se interesó en el análisis de las relaciones existentes entre la educación y el trabajo, considerando a la primera como una dimensión cualitativa que condicionaba fuertemente la estructura y el funcionamiento del mercado laboral. Estaba todavía muy presente el impacto provocado por los trabajos del Proyecto Regional Mediterráneo de la OCDE sobre Educación y Recursos Humanos, llevados a cabo en el CONADE durante la década de los '60.

Con posterioridad, el análisis del trabajo humano cedió progresivamente el paso al tema empleo, es decir, el trabajo asalariado, y en lugar de ponerse el acento simplemente en la educación comenzó la reflexión en términos de formación y calificación profesional. Poco a poco fue cayendo también por su propio peso, la falacia de que los desocupados eran personas que, por un lado,

voluntariamente no deseaban trabajar pues rechazaban una tasa de salarios que consideraban inadecuado respecto de sus pretensiones, y, por otro lado, que eran personas con poca o ninguna educación.

Fueron necesarios muchos años para que las ideas keynesianas progresaran en el medio académico y entre los hombres de Estado, para demostrar que la mayor parte de los desocupados estaban involuntariamente en esa situación, o que no buscaban trabajo porque estaban desalentados al enfrentarse infructuosamente a las difíciles perspectivas de encontrar empleo, por más que lo buscaran arduamente. A pesar de ello, las clásicas Encuestas de Empleo y Desempleo ponían el acento en la existencia o ausencia de una búsqueda voluntaria infructuosa de empleo asalariado por parte de la fuerza de trabajo, para atribuirle, o no, la categoría de desocupados.

Es evidente en nuestros días que, luego de la crisis del régimen de acumulación que comenzó en la década de los '70, las permanentes y crecientes tasas de desocupación, de subempleo, de trabajo por cuenta propia y no registrado; así como el proceso de

* Céreq.

precarización de la fuerza de trabajo, son el resultado inmediato de los procesos de apertura económica acelerada, desregulación, privatizaciones, ajuste fiscal y reconversión, o el precio pagado a cambio de la estabilidad. Las posibilidades que tienen muchas personas para encontrar un empleo, –y ya no solamente un trabajo–, pasa entonces por el acceso a nuevas calificaciones profesionales, vía formación y/o experiencia, pues han cambiado los requerimientos de los puestos de trabajo. Los jóvenes egresados del sistema escolar, y con muchos años de instrucción formal, no escapan para nada a esta restricción, y viven situaciones dramáticas hasta encontrar su primer empleo, que no siempre corresponde a las calificaciones adquiridas.

Esta problemática ha sido tratada con mayor profundidad cada vez por muchos de nuestros colegas europeos que nos visitan en el marco de los acuerdos de cooperación entre la SECYT y el Ministère des Affaires Étrangères y de los firmados recientemente por el CONICET con centros e institutos franceses de investigación. Uno de ellos es el Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (Céreq), dependiente de los Ministerios de Educación y de Empleo, que está bajo la dirección de Yves Lichtenberger y tiene actualmente su sede en Marsella.

La visita al país del Dr. Eric Verdier, –Director adjunto del Céreq–, concretada en el marco de dichos Convenios, creó las condiciones para acceder a valiosas publicaciones elaboradas y editadas por el Céreq y para establecer un

modesto programa de traducciones y edición en castellano de Documentos de Trabajo de la serie "Educación & Empleo" centrada sobre las dimensiones francesas y europeas de la formación y el empleo. De esta manera los muchos y investigadores y docentes calificados de nuestro medio, así como especialistas en empleo y formación profesional, podrán acceder a una información comparativa que puede ser de mucha utilidad, precisamente cuando las nuevas normas en materia de educación comienzan a ser aplicadas.

Este documento incluye el texto del Convenio de intercambio y cooperación firmado recientemente entre el Céreq y el CONICET, que designa al PIETTE como agente de ejecución del mismo. Esperamos que el interés despertado por el tema cree la conciencia y genere la necesidad de hacer esfuerzos interdisciplinarios por parte de diversos organismos públicos y privados, para cooperar y fortalecer los esfuerzos que cada una de nuestras instituciones despliega hasta ahora aisladamente, y como es obvio, sin tener muchos resultados. Cuando aquella necesidad sea asumida por los actores sociales y se convierta en una demanda social frente al proceso de reconversión de la fuerza de trabajo, se habrán creado las condiciones para superar las barreras institucionales artificiales, coordinar esfuerzos, sumar recursos y acrecentar el trabajo común en aras de resolver esta aguda "cuestión social".

Dr Julio César Neffa
Director del PIETTE del CONICET

EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN FRANCIA PRINCIPALES REFORMAS, PRINCIPALES DEBATES

Olivier BERTRAND
Jean-Louis KIRSCH

PRESENTACIÓN GENERAL

1. El sistema francés de formación está marcado, de la misma manera que el funcionamiento del conjunto de la sociedad de ese país, por la influencia que ejerce el Estado. Esto se traduce en una fuerte centralización de la toma de decisiones y una estricta reglamentación de sus aplicaciones.

2. El movimiento social de mayo de 1968 cuestionó fuertemente el modelo educativo en una dinámica global de contestación social, pero es recién alrededor de 1975 que la crisis económica hizo emerger dos disfuncionamientos importantes de la formación profesional:

- uno, concerniente a la integración de esta formación en una lógica elitista propia del conjunto del sistema educativo;

- otro, referido al clivaje importante existente entre esta formación y el sistema productivo.

3. Concretamente, se acusaba a la enseñanza profesional de ser un recorrido de relegación en el interior del sistema de formación y se denunciaba su incapacidad para asegurar el acceso de los jóvenes al empleo.

4. Este contexto y su evolución marcan tres períodos en la historia reciente del sistema de formación profesional:

- el primero termina a fines de los '60 y corresponde a la integración de la formación profesional al sistema de formación inicial bajo responsabilidad del Ministerio de Educación;

- el segundo arranca en 1971 con la ley "que coloca la organización de la formación profesional continua en el marco de la educación permanente". Asigna a la formación profesional continua la función de regular las

relaciones entre formación y empleo. Hacia 1975, el bucle de retroalimentación se invierte: mientras que anteriormente su objetivo era eliminar un desempleo coyuntural, a partir de este momento se ve implicada en la lucha contra un desempleo ahora estructural que afecta particularmente a los jóvenes;

- el tercero remonta a comienzos de los '80. Corresponde a una redefinición de las relaciones entre sistema educativo y sistema productivo y a una voluntad de desarrollo de sinergias a todos los niveles. Esto conduce a reflexionar cada vez más en términos de recorridos que combinen formación inicial y formación continua, formación académica y formación de empresa. Esto también plantea la cuestión de la individualización de la formación.

5. Estas transformaciones traducen una evolución considerable en las posiciones de los diferentes interlocutores sociales con respecto a la formación. Desembocan en el problema de una redefinición del rol de las instituciones así como de la finalidad y del contenido de la acción pedagógica.

I. EL PESO DEL ESTADO

I.I. En las cifras

6. Cerca del 80 % de los alumnos efectúan su escolaridad general o profesional en la enseñanza pública asegurada por el Ministerio de Educación. Este porcentaje está en crecimiento desde 1970 (Direction de l'Evaluation et Prospective del Ministère d'Education Nationale)

7. Este ministerio, "la tercera empresa del mundo, después del Ejército Rojo y la General Motors", según una expresión atribuida en los '70 a Olivier Guichard (Toulemonde, 1988):

- se ocupa de un número de estudiantes que corresponde aproximadamente a un cuarto de la población francesa con, para 1988-1989, 13 675 720 escolares y universitarios;

- dispone de 65 000 escuelas primarias, 11 268 establecimientos secundarios –entre los cuales 1 345 liceos profesionales–, y establecimientos de enseñanza superior que no son objeto de un recuento tan preciso, pero que comprenden 69 Institutos Universitarios de Tecnología;

- emplea un poco menos de un millón de agentes, de los cuales aproximadamente las tres cuartas partes son docentes. Entre ellos, cerca de 58 000 ejercen en liceos profesionales y 56 000 enseñan una disciplina tecnológica;

- maneja un presupuesto de cerca de 228 millares de francos (en 1990), es decir 16% del presupuesto del Estado y 3,1% del Producto Bruto Interno.

8. Para ser exhaustivo, conviene, sin embargo, precisar que algunos ministerios conservan cierta responsabilidad en materia de formación (Voisin, 1988):

- el ministerio de Agricultura posee su propio sistema

pero reproduce la organización de diplomas de la Educación nacional;

- el ministerio de Salud tiene por su lado la responsabilidad de la formación de los técnicos del sector paramédico y social, lo cual es fuente permanente de conflictos y competencia;

- el ministerio de Trabajo posee una estructura que le es propia. Se trata de la Asociación para la formación profesional de los adultos (AFPA), creada en 1946 y destinada a la formación de los adultos;

- los ministerios de Defensa, Cultura, Juventud y Deportes... aseguran ciertas formaciones para empleos que les son específicos y que involucran a pocos ocupados.

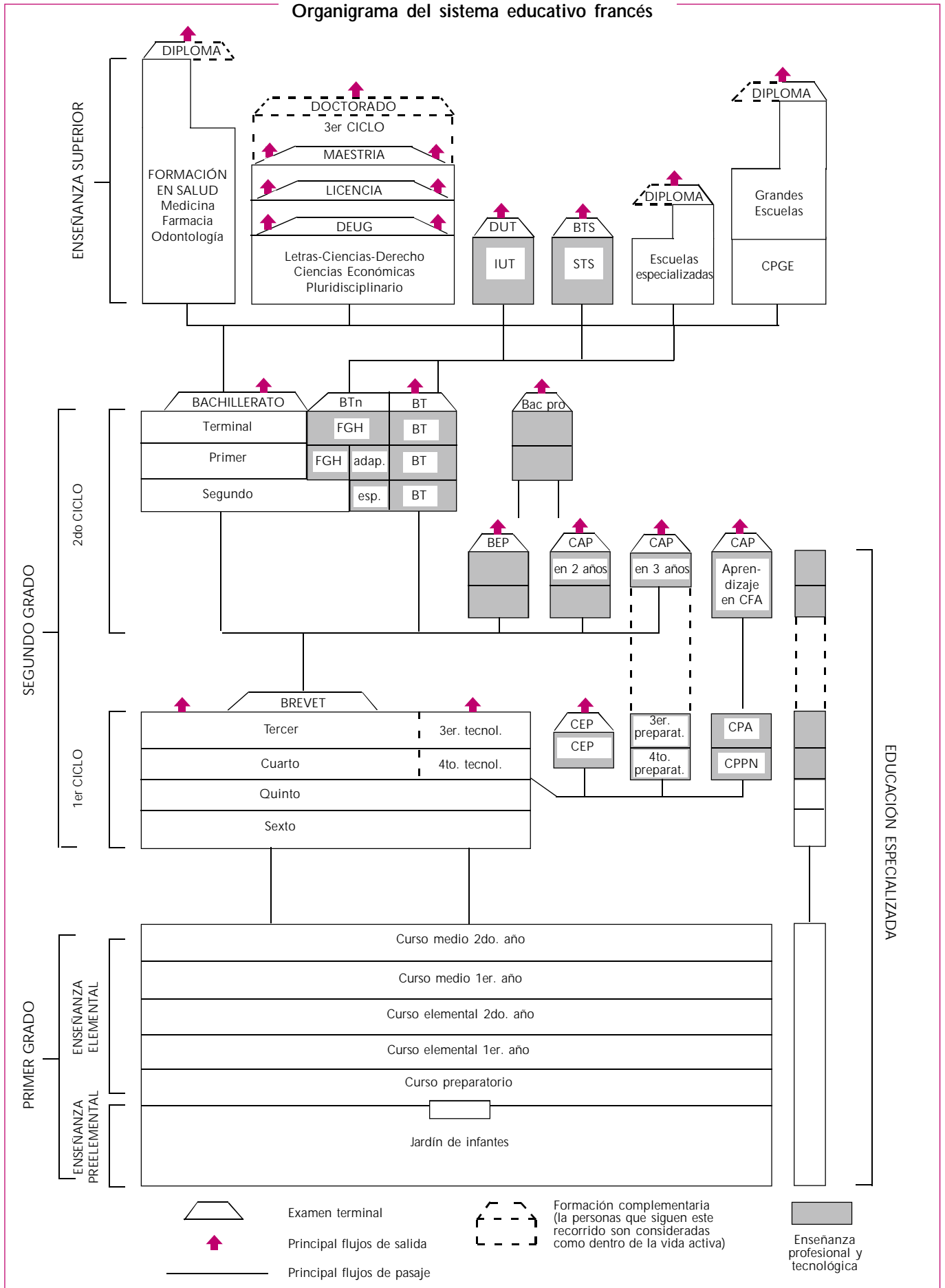
9. Finalmente, la fórmula "aprendices" presenta una estructura particular que permite preparar diplomas (ciertas CAP) otorgados por el ministerio de Educación en el marco de un contrato de trabajo y según una forma de alternancia. Se contaban un poco menos de 230 000 aprendices en 1990.

I.II. En el Derecho

10. El predominio del aparato del Estado es la consecuencia de una situación de monopolio: "en Francia, el Estado se reserva la **colación de grados y de diplomas**. De esto resulta que los exámenes rendidos por los alumnos al terminar su escolaridad no son, como en otros países, simples pruebas de fin de estudios en el interior del establecimiento. Constituyen pruebas públicas, a las cuales, respetando ciertas condiciones de edad, todos los chicos pueden presentarse, hayan realizado sus estudios en establecimientos del Estado o en establecimientos privados. La imparcialidad de los jurados está garantizada por diversas medidas (profesores que no sean los de los candidatos, anonimato de las pruebas, etc.). Los establecimientos privados tienen el derecho de hacer pasar exámenes y de otorgar diplomas, pero éstos están desprovistos de valor oficial y no dan acceso ni a los establecimientos públicos ni a la mayoría de las funciones y carreras... El hecho de que los alumnos de la enseñanza privada y los de la enseñanza pública deban, en la práctica, pasar los mismos exámenes acentúa la uniformidad de los métodos y programas de enseñanza. Los establecimientos privados que no están obligados, en principio, a adoptar los programas de la enseñanza pública, pero de hecho se ven obligados por la necesidad de presentar sus alumnos a exámenes comunes" (Extracto de la Recopilación de leyes y reglamentaciones - Educación).

11. El ejercicio de este monopolio ha llevado a la implementación de un sistema unificado de enseñanza bajo la autoridad del Ministerio de Educación. Para la formación profesional, esto ha redundado en una integración a un modelo pedagógico escolar (Campinos, Dubernet y Grandó, 1988) y fuertemente jerarquizado, del cual da cuenta el organigrama. Este organigrama pone en evidencia las relaciones entre formación profesional y formación general en los diferentes niveles de orientación de los alumnos.

Gráfico 1
Organigrama del sistema educativo francés



I.III. En el funcionamiento social

12. Este predominio se explica también por la posición de los diferentes actores implicados en la formación profesional, cuyos comportamientos se basan implícitamente en el principio de incompatibilidad entre la educación y la industria. La formación era considerada como el medio eventual de escapar a la condición obrera, y, recíprocamente, la cultura industrial se constituía sobre la base de un rechazo a los valores escolares.

13. Históricamente, la sociedad francesa se ha caracterizado por el retraso de su industrialización y el adelanto de su administración nacional. Esta administración requirió muy tempranamente la formación de personal calificado. Se puede considerar a la formación superior universitaria como la primera verdadera formación profesional francesa, en la medida en que contribuyó y contribuye a formar a los altos funcionarios, docentes, juristas, ingenieros, etc. que el Estado necesita. En cuanto a los puestos subalternos, son otorgados por concurso abierto a graduados de diferentes niveles de la formación general. La formación profesional de los obreros fue tomada en cuenta relativamente tarde y esencialmente concebida en su origen como concerniente a los empleos más calificados de ejecución y relacionados con el sistema de aprendices (Guillon, 1979).

14. Por esto, el aparato industrial francés se ha caracterizado hasta estos últimos años por el bajo nivel de formación inicial de su mano de obra. En 1975, 57% de la población económicamente activa ocupada no poseía diploma. Esta proporción era todavía de un 38% en 1989. La tradición industrial se caracterizaba por el uso intensivo de la formación en el trabajo. La posición dominante de los patrones, con respecto a la formación inicial del conjunto de los empleados y obreros calificados, correspondía a una actitud de indiferencia, e incluso de rechazo, con algunas excepciones. Es así como no existe obligación de reconocimiento de diplomas de formación profesional en las convenciones colectivas que rigen las relaciones sociales en el seno de cada rama y definen los criterios de clasificación profesional.

15. De manera complementaria, hasta estos últimos años, las relaciones entre empleadores y asalariados estaban más inspiradas en las teorías de la lucha de clases que en la negociación social. Todo reparto de la responsabilidad del Estado en materia de formación, profesional o no, habría sido interpretado como un embargo de la patronal apuntando a aumentar la explotación de los asalariados. El Estado era, en última instancia, el garante de la formación de "ciudadanos productores" antes que de obreros calificados (Troger, 1989).

16. La tradición del cuerpo docente, basada en una transmisión de valores laicos y republicanos, se oponía a una visión utilitarista de la formación y a la fijación de objetivos que podrían haber sido ligados a las demandas de la industria. Se inscribía por lo tanto en la dinámica de apropiación del sistema de formación por parte del Estado.

17. Para los padres de alumnos, una formación que excediera la obligación escolar correspondía a un proyecto de promoción social cuya identificación se encontraba en el estatuto del artesanado o de las profesiones liberales –que garantizan la independencia–, o de los funcionarios - que garantiza la seguridad del empleo–. La situación del obrero asalariado no ofrecía ninguna de estas ventajas y traducía por el contrario una posición social desvalorizada. En efecto, la población que la componía mayoritariamente estaba constituida por personas obligadas al éxodo rural o por mano de obra inmigrante proveniente de las diferentes colonias francesas.

18. Estas posiciones contribuyeron a la constitución de un sistema integrado de formación inicial general y profesional, a medida que esta última requirió la implementación de fórmulas institucionalizadas.

II. 1970: UNA FORMACIÓN INICIAL, GENERAL Y PROFESIONAL

II. I. Una voluntad de coherencia y adaptación

19. Con la creación de los diplomas universitarios de tecnología (1966), de los brevets (certificados) de estudios profesionales (1967) y de los bachilleratos de técnico (1968) termina la implementación de un sistema coherente de formaciones con orientación profesional, accesibles a partir de diferentes umbrales del curso escolar de formación general y dependientes en su mayoría del Ministerio de Educación (Meylan, 1983).

Cuadro 2
Nomenclatura de los niveles de formación
(aprobada por decisión del Grupo permanente de la
Formación profesional y de la Promoción social el 21
de marzo de 1969)

Nivel	Definición
I y II	Personal que ocupa empleos que requieren normalmente una formación de nivel superior o igual al de la licencia o al de las Escuelas de Ingenieros.
III	Personal que ocupa empleos que exigen normalmente una formación del nivel del Certificado de técnico superior o del diploma de los Institutos Universitarios de Tecnología, y de fin del primer ciclo de la enseñanza superior.
IV	Personal que ocupa empleos de capataz o que posee una calificación de nivel equivalente al del bachillerato técnico o de técnico, y un certificado de técnico.
V	Personal que ocupa empleos que exigen normalmente un nivel de formación equivalente al del Brevet (Certificado) de Estudios Profesionales (BEP) y al del Certificado de Aptitud Profesional (CAP).
Vbis	Personal que ocupa empleos que suponen una formación corta de una duración máxima de un año y que culmina con un Certificado de educación profesional o cualquier otro certificado del mismo tipo.
VI	Personal que ocupa empleos que no exigen una formación más allá del fin de la escolaridad obligatoria.

20. La constitución de un gran ministerio corresponde a la convergencia de dos corrientes de ideas que consideran toda fragmentación del aparato de formación como un riesgo de prácticas selectivas o proteccionistas, mientras que su unidad garantiza un tratamiento idéntico para todos, y por lo tanto una justa selección:

- la voluntad de democratización de la enseñanza, cuyos principios son enunciados en el plan Langevin-Wallon (1948);

- la política gaullista de desarrollo de élites que le permite a Francia afirmar su rol internacional en el terreno de la investigación y la cultura.

21. Como consecuencia de este movimiento se encuentran implementados los siguientes diplomas de formación inicial profesional, que se escalonan del nivel V bis al nivel III (Anexo 2):

- certificado de educación profesional, creado en 1959, de una duración de un año, destinado a proveer a los empleos más simples de la industria;

- certificado de aptitud profesional (CAP) "sanciona el reconocimiento de competencias profesionales, tecnológicas y generales suficientes para ejercer una actividad profesional calificada, así como para adaptarse a la evolución de las técnicas y de los métodos de trabajo. Permite también la prosecución de estudios técnicos o profesionales" (Decreto nº 87-852 del 19 de octubre 1987);

- título (brevet) de estudios profesionales (BEP) "sanciona el reconocimiento de competencias y conocimientos profesionales, tecnológicos y generales suficientes para ejercer una o varias actividades relacionadas con un sector profesional o una función común a varios sectores profesionales, así como para adaptarse a la evolución de las técnicas y de los métodos de trabajo. Permite también proseguir con estudios técnicos o profesionales" (Decreto nº 87-851 del 18 de octubre de 1987);

- título de técnico, con el cual se obtiene "el título de técnico habilitado, o cualquier otra apelación en uso en la profesión considerada" (Decreto nº 64-42 del 14 de enero de 1964). Señalemos que la voluntad del legislador de hacer coincidir posesión del diploma y atribución de una categoría profesional terminó en fracaso;

- bachillerato de técnico, cuya posesión "confiere el grado de bachiller técnico y la cualidad de técnico o cualquier otra apelación en uso en la profesión considerada para definir un nivel equivalente" (Decreto nº 68-1008 del 20 de noviembre de 1968). En 1986, este diploma se convirtió en bachillerato tecnológico cuya posesión "confiere el grado de bachiller" y "certifica que sus titulares son aptos para ejercer una actividad de técnico" (Decreto nº 86-378 del 7 de marzo de 1986);

- brevet (certificado) de técnico superior (BTS) que "certifica que sus titulares son aptos para desempeñarse en empleos de técnico superior en profesiones industriales o comerciales, en actividades de servicios, o en aquellas que tienen que ver con artes aplicadas, y capaces de movilizar sus conocimientos y sus aptitudes

para perfeccionarse y adaptarse en el curso de su vida profesional" (Decreto nº 86-496 del 14 de marzo de 1986);

- diploma universitario de tecnología (DUT) que prepara "para las funciones de encuadre técnico y profesional en algunos sectores de la producción, de la investigación aplicada y de los servicios"(Decreto nº 84-1004 del 12 de noviembre de 1984).

22. Les definiciones de cada diploma proporcionan un objetivo profesional correspondiente a un cierto modelo de organización y de división del trabajo. Se encuentra en cada nivel un clivaje entre:

- formaciones precisas –certificado de aptitud profesional, título de técnico, brevet de técnico superior– que se inscriben en una organización del trabajo inspirada del modelo de los oficios o del obrero calificado de las industrias tradicionales;

- formaciones más amplias –título de estudios profesionales, bachillerato de técnico, diploma universitario de tecnología– que permiten ocupar situaciones más transversales y funcionales. Estas formaciones apuntan a actividades y sectores de la economía cuya organización está menos estructurada que los precedentes (actividades terciarias y sectores de servicios en particular). Tenían la ambición de anticipar las necesidades futuras de la economía y se basaban en la iniciativa casi exclusiva de la administración.

23. El certificado de educación profesional correspondía a la voluntad de alimentar el mercado de trabajo con personas cuyas competencias correspondían a las de los "semi skilled workers". Este nivel jamás correspondió en Francia a una categoría socioprofesional identificable.

II. II. La integración al sistema de formación inicial

24. Cada uno de los diplomas enumerados anteriormente corresponde a una formación de un cierto número de años a partir de un nivel dado de formación general inicial. Las primeras formaciones profesionales pueden incluso efectuarse o comenzar antes del final de la escolaridad obligatoria, que desde 1959 está fijado en los 16 años.

25. Una integración de este tipo presenta dos ventajas:

- garantiza la presencia de un mínimo de conocimientos generales en los programas y evita una polarización excesiva en aprendizajes prácticos en desmedro de su comprensión teórica;

- ofrece, al menos en teoría, "pasarelas" entre recorrido profesional y recorrido general.

26. Por el contrario, unificando los estatutos de establecimientos de enseñanza y los profesores que allí se desempeñan, contribuye a vincular la formación profesional con una lógica de sistema de formación y a desvincularla del sistema de producción:

- los Centros de aprendizaje, Colegios técnicos y Escuelas nacionales profesionales que habían establecido relaciones privilegiadas con ciertas ramas de la industria tuvieron que alinearse con las normas de funcionamiento de los establecimientos escolares volviéndose Colegios

de enseñanza técnica, Liceos técnicos y Liceos técnicos del Estado en 1960 (Troger, 1988);

- la población docente, que estaba fuertemente impregnada por la cultura obrera debido a su propia experiencia y a su origen, se convirtió por la aplicación de las reglas de reclutamiento y de gestión del cuerpo docente. Adoptó los valores dominantes tales como la prioridad acordada a la formación teórica y la evaluación del éxito según el más alto nivel de formación escolar alcanzado (Tanguy 1991).

27. Finalmente, esta integración implica recurrir a métodos pedagógicos y de organización de vida colectiva centrados en una doble finalidad de adquisición de conocimientos profesionales y de responsabilidad cívica, tomando en cuenta el estadio de desarrollo psicológico y social de los alumnos. Esto es un obstáculo para un acercamiento institucional a formaciones destinadas a adultos, ya que la utilización de métodos escolares reactivaría entre estos últimos los comportamientos de fracaso que marcaron su paso por el sistema educativo.

III. 1970-1975: LA CONSOLIDACIÓN Y LA PRUEBA DE LA CRISIS

III.I. 1970-1975: dos sistemas de formación

28. El período de 1970 a 1975 estuvo dominado por lo que actualmente se denomina un modelo mecanicista de la relación formación-empleo. Según este modelo:

- las necesidades de la economía pueden traducirse cualitativa y cuantitativamente en necesidades de formación y permitir así una adecuación de los unos y de los otros;

- la evolución de esas necesidades se debe principalmente al progreso de las técnicas y tienden a la generalización de los principios de la organización taylorista del trabajo (Freyssenet, 1974).

29. Esta gestión se manifiesta en los trabajos de previsión del sexto plan que parte de las previsiones de mano de obra en los diferentes niveles de calificación (ingenieros, técnicos, obreros calificados, etc.) para desembocar en la definición de las necesidades de diplomas de los diferentes niveles (Comisariado General del Plan, 1971).

30. Está latente en la creación de un organismo como el Céreq (Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Calificaciones), que por decreto del 19 de marzo de 1970 recibe "la misión de:

- efectuar el análisis de los puestos de trabajo y de los oficios;

- evaluar las transformaciones de las calificaciones debidas a la evolución de las técnicas;

- estudiar la adaptación de las formaciones y de los métodos de enseñanza en función de las necesidades constatadas".

a) Formación profesional inicial: continuación de la integración

31. El período 1970-1975 para el sistema de formación profesional inicial, correspondió a una fase de aplicación de las reformas de la década precedente. A este respecto, se caracteriza por el "aumento de poder" de las secciones de BEP y de DUT, recientemente creadas. Se puede por lo tanto hablar de mejoras o de puestas a punto antes que de transformaciones fundamentales en el interior del sistema.

32. Es así como en 1975 fue anulado el certificado de educación profesional, que progresivamente se había convertido en un recorrido de relegación que no ofrecía ninguna garantía de acceso al empleo. Es interesante señalar, a título anecdótico, que algunas academias siguen preparando para ese diploma a pesar de todo. Conciérne a muy pocos ocupados, pero revela el problema de la aplicación de decisiones tomadas a nivel central.

33. Más interesante aun fue la institución de veinte comisiones profesionales consultivas (CPC) en cada ministerio responsable de formaciones, en 1972. Estas comisiones reemplazan a las comisiones nacionales profesionales consultivas, que sólo existían en el ministerio de Educación. Se reduce el número y se trata de hacerlas corresponder con las grandes ramas de actividad de la economía. Finalmente, el texto de su creación insiste en el hecho de que deben pasar de una lógica de oficio estable a una lógica de situación evolutiva en un contexto económico y social. Las nuevas comisiones instaladas en el marco del ministerio de Educación presentan las siguientes características:

- una composición de cuatro colegios de diez miembros como máximo, un colegio de empleadores, un colegio de asalariados, un colegio de poderes públicos y un colegio de personas calificadas (sindicatos de docentes, padres de alumnos, cámaras de comercio y cámaras de oficios);

- un objetivo de formulación "de opiniones y propuestas concernientes a la definición de formaciones susceptibles de preparar para las funciones o empleos de las diversas ramas de actividad, la determinación de necesidades de formación en los diferentes niveles y los programas, métodos de formación y reglamentos de los exámenes que sancionan cada tipo de formación. Pueden ser encargadas por el ministro de Educación de cualquier cuestión general o particular referida a la enseñanza tecnológica y a la formación profesional." (Decreto del 29 de diciembre de 1972).

- la constitución de un reagrupamiento, el comité interprofesional consultivo, destinado a tratar cuestiones referidas al conjunto de las comisiones y cuyas reuniones deben llevarse a cabo por lo menos una vez por año.

34. Por otra parte, en 1975, la implementación de los Colegios (Reforma Haby) aseguraba una formación idéntica para todos los estudiantes del primer ciclo de la enseñanza secundaria, es decir desde sexto a tercer año. Tenía como objetivo suprimir los recorridos precoces de orientación hacia la formación profesional o la vida

activa, formados por clases de transición y clases prácticas hacia las cuales se dirigían los alumnos en situación de fracaso escolar al terminar la enseñanza primaria. Se conservaba a título provisorio una posibilidad de orientación hacia los CAP en tres años al terminar el quinto año.

35. Es en el curso de este período en que se parece estar más cerca de la dominación del modelo escolar de formación profesional, ya que el número de aprendices se derrumba: de 216 000 en 1967, cae a 90 000 en 1974 (La enseñanza y la educación en Francia, 1981).

b) Obligación de formación continua

36. El acontecimiento importante de comienzos de los '70 fue la ley nº 71 575 del 16 de julio de 1971 acerca de la formación profesional continua. Resulta de negociaciones interprofesionales, reconoce el derecho de todos los trabajadores a beneficiarse de ella y la obligación de los empleadores de financiarla.

37. Esta ley corresponde a la voluntad política de la época, resumida por el slogan de "nueva sociedad" y simbolizada por la designación de Jacques Chaban-Delmas como primer ministro. Fue "llevada" por Jacques Delors. Su objetivo era permitir a todos los trabajadores la posibilidad de acceder a la cultura y a la formación. Por la misma época comenzaron a implementarse instancias y acciones cuyos objetivos eran la revalorización del trabajo manual y la participación de los asalariados en la vida de la empresa.

38. En el plano económico, la formación profesional continua era esencialmente concebida como una herramienta de adaptación rápida de la mano de obra adulta a las transformaciones de las necesidades de las empresas. En efecto, la situación de entonces estaba cerca del pleno empleo, ya que si bien se contaban cerca de 300 000 desempleados, la oferta de empleos era aproximadamente de ese número. La formación profesional continua debería permitir hacer desaparecer esta inadecuación cualitativa entre la oferta y la demanda procurando a los desocupados las competencias necesarias para ocupar los empleos disponibles.

39. El desarrollo de la formación profesional continua generó una organización administrativa, una estructura y prácticas pedagógicas que se caracterizaron por una extrema descentralización y una gran flexibilidad. En algunos casos fueron acusadas de provocar un despilfarro de recursos vinculado a la ausencia de coordinación. Sea lo que fuera, estos principios de funcionamiento estaban muy alejados de los del sistema de formación inicial.

40. Además, las formaciones dispensadas que no correspondieran a los diplomas escolares tradicionales podían ser validadas nacionalmente a través de un procedimiento de homologación. "La Comisión técnica de homologación de títulos y diplomas de la enseñanza tecnológica establece y mantiene al día la lista de homologación ... La inscripción en la lista de homologación es obligatoria para los títulos y diplomas

otorgados por el ministerio de Educación... Para los otros títulos y diplomas, la inscripción está sometida a la decisión de una comisión técnica de homologación al término del procedimiento de examen establecido por esta última" (Decreto nº 72-279 del 12 de abril de 1972). Esto muestra la adhesión del conjunto de los interlocutores a un certificado nacional garantizado por el Estado, mantiene el monopolio de este último en la colación de diplomas y grados, pero atenta contra el control casi exclusivo por parte del ministerio de Educación.

41. En el interior de este ministerio se implementaba una estructura destinada a responder a esta nueva demanda social. Se componía de un organismo de asistencia y de consejo, la Agencia Nacional para el desarrollo de la educación permanente (ADEP), y de unidades operacionales a nivel académico (Delegación académica para la formación continua) y local (Agrupamientos de establecimientos: GRETA). Sin embargo, el arranque de esta estructura fue muy lento. Funcionó "en paralelo" al sistema tradicional, mientras que los legisladores esperaban hacerla evolucionar a través de él.

42. Así, la implicancia de partida de la Educación fue muy débil a pesar de que la ley precisaba que la formación profesional continua era una parte de la formación profesional permanente que incluye también la formación profesional inicial (Lorriaux, Seite 1990). Puede ser también que la reforma de la formación inicial haya acaparado los medios y las energías disponibles y haya aparecido como una solución que ofrecía a los estudiantes una polivalencia suficiente como para adaptarse a la evolución del mundo del trabajo. En esta concepción, la formación continua correspondía a una solución transitoria destinada a desaparecer a medida que nuevos formados llegaran al mercado de trabajo.

III.II 1975-1980: el problema de la inserción de los jóvenes

43. La mitad de los años '70 corresponde a un período de ruptura que hará aparecer rápidamente dos debilidades del sistema de formación profesional inicial: su incapacidad para limitar el desempleo de los jóvenes y su funcionamiento jerarquizado.

44. En el curso del período anterior de casi pleno empleo, el sistema de formación profesional inicial podía considerarse como asegurando sus objetivos de permitir el acceso al empleo de los jóvenes de los cuales estaba encargado. El mercado de trabajo aseguraba "naturalmente" su inserción profesional y, de la misma manera, confirmaba el funcionamiento del sistema de formación. Con la crisis, los efectivos de la población económicamente activa ocupada se estabilizan cerca de los 21 000 000 de personas e incluso tienden a disminuir, ya que las contrataciones se hacen más raras y los jóvenes que salen del aparato de formación representan una parte cada vez menor de esas contrataciones. Alcanzados por la crisis del empleo del mismo modo que el conjunto de la población activa

ocupada, también se ven afectados por una crisis de transición profesional (Mehaut y otros 1987) que revela el clivaje entre sistema educativo y sistema productivo.

45. A la disminución del número de empleos ofrecidos y particularmente del número de empleos ofrecidos a los jóvenes, se agrega una transformación cualitativa de la oferta de empleos. En efecto, los sectores principalmente afectados por la crisis son los sectores industriales y muy especialmente las profesiones obreras. Por el contrario, algunos sectores de ciertas profesiones terciarias crean empleos. La formación profesional está mal preparada para esta transformación de la demanda, y fundamentalmente porque, para poder responder, debe competir con la formación general. Esta última proporciona competencias fácilmente transferibles a ese tipo de empleos, para los cuales las exigencias de conocimientos generales y de comportamiento son más valorizadas que una especialización profunda referida a una técnica o a un producto.

46. Además, el flujo de escolarizables no deja de aumentar. Este fenómeno continuó hasta 1987 (Campinos-Dubernet 1990), contrariamente a otros países en los cuales la disminución demográfica ya se notaba.

47. Los responsables de las contrataciones tenían por lo tanto la posibilidad de hacer competir entre ellos a los egresados de diferentes niveles del sistema de formación por un lado, y a los adultos que ya tenían una experiencia profesional por el otro. Sus preferencias se tradujeron por el crecimiento del desempleo de los jóvenes a la salida del aparato de formación (Audier 1988).

48. Paralelamente, la reacción de los estudiantes y de las familias se manifiesta en el desarrollo de la continuación de los estudios partiendo de la constatación globalmente cierta de que cuanto más elevados sean los diplomas, mejores son las oportunidades de inserción profesional (Lochet, Pottier 1991). De esto resultan tres consecuencias nefastas:

- el crecimiento de los fenómenos de selección, oficiosa u oficial, por parte de los establecimientos escolares que se encuentran también en situación de hacer competir candidatos mucho más numerosos y de orígenes mucho más diversos. Se llega así a una jerarquización de los recorridos y de las especialidades que contribuye aun más a separar la enseñanza profesional de su finalidad primera y a hacerla participar del modelo de "destilación fraccionada" que maneja el flujo de los que se han formado;

- la desvalorización de los egresados con diplomas de primer nivel de calificación, como el CAP o, en menor grado, los BEP, y la exclusión cada vez más fuerte de los salientes sin ningún diploma;

- la tendencia de los estudiantes a prolongar su escolaridad el mayor tiempo posible y a abandonar el aparato educativo sólo cuando se encuentran en situación de fracaso importante, y, en ese caso, la entrada al mercado de trabajo se realiza en condiciones particularmente negativas.

49. La formación continua brindó las primeras tentativas de solución al problema de la inserción de los jóvenes, que rápidamente se convirtió en una de sus prioridades. Es así como se implementó un conjunto de medidas destinadas a

los jóvenes de 16 a 25 años que combinaban estímulos a la contratación (exoneración de ciertas cargas para las empresas) y disposiciones específicas de formación, que pueden ser presentadas de la siguiente manera:

- adaptación de la ley de aprendices, esencialmente bajo la forma de exoneración de cargas para favorecer la reincorporación. Los resultados han sido poco notables, a pesar de otras modificaciones reglamentarias que se han sucedido desde 1975 hasta nuestros días (Combes 1988);

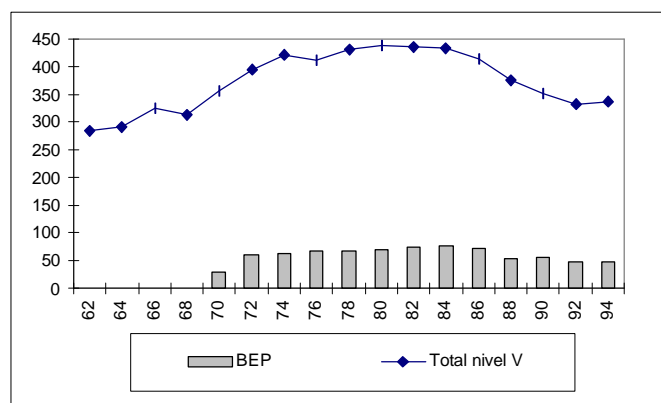
- contratos "empleo-formación", que se convertirán en contratos de calificación, desarrollados en paralelo, y quizás en competencia con el sistema de aprendices. El empleador, a cambio de una ayuda del Estado, se compromete a organizar y financiar una formación. Garantiza el empleo del asalariado durante una duración mínima estipulada;

- pasantías "de adaptación" que aseguran a los jóvenes una experiencia en una empresa asociada a un período de formación complementario. Estas son las fórmulas que más objeciones han despertado, en la medida en que su eficacia es difícilmente verificable;

- pasantías de formación, que se desarrollan principalmente en organismos de formación con períodos de aplicación en empresas. Están destinadas a proporcionar una calificación a su beneficiario.

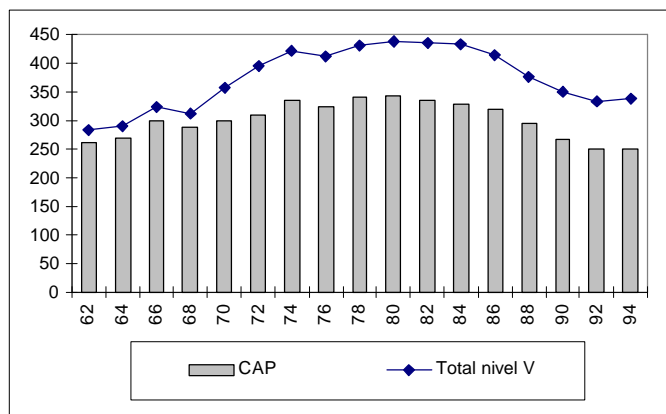
50. El aparato de formación profesional inicial reaccionó a través de una multiplicación de las especialidades de formación ofrecidas (Ver gráficos 3 y 4), esencialmente en el primer nivel de calificación. Se contaban 231 CAP en 1971, 255 en 1975 y 299 en 1980; para los BEP, las cifras en las mismas fechas eran de 50, 60 y 70; para los títulos de técnico 59, 65 y 71; para los bachilleratos de técnico 15, 18 y 18; para los BTS 49, 78 y 86; para los DUT 28, 30 y 33. Esto puede ser interpretado como una voluntad de hacer coincidir las formaciones con empleos definidos en una fuerte división del trabajo, mientras que este modelo era cuestionado con el desarrollo de los equipos autónomos.

Gráfico 3
Evolución del número de especialidades certificadas con un BEP (nivel V)



▼
Fuente: Céreq-Reffet

Gráfico 4
Evolución del número de especialidades
certificadas con un CAP
(nivel V)



Fuente: Céreq-Reflet

51. Se tiene la impresión de que el sistema de formación inicial funciona con reglas constantes, independientemente de la transformación del mercado de trabajo. Esto constituye en cierta medida una de sus fuerzas: puede desarrollar una política específica, no está sometido a las variaciones continuas de la oferta y demanda de empleos y juega un rol regulador. Pero es también una debilidad si estas variaciones no son consideradas en la organización de los flujos de estudiantes hacia los diferentes niveles y las diferentes especialidades de formación.

IV. DESPUÉS DE 1980: LA INVERSIÓN EN FORMACIÓN

52. El cambio político de 1981 ciertamente contribuyó a acentuar la impresión de fuerte transformación que caracteriza al sistema de formación profesional a partir de esa fecha. Sin embargo, algunas de las evoluciones que se han producido se dejaban adivinar ya a fines de los años '70. Además, el período de "cohabitación" no mostró mayores conflictos acerca de la formación profesional. Cualquiera sea la dificultad para determinar cuál es la dinámica anterior a la del cambio intervenido, la noción de "inversión en formación" expresa bien la transformación en la percepción del rol del sistema de formación.

IV.I. Una comunidad de intereses

53. La actitud de los interlocutores sociales ha evolucionado a raíz de la influencia de dos acontecimientos:

- el primero está ligado a las nuevas formas de organización del trabajo y a lo que se denomina el fin del taylorismo. Las justificaciones proporcionadas se basan en el desarrollo de la automatización, que constituye un tema recurrente de la sociología francesa de los últimos cuarenta años, y la evolución de las exigencias de los consumidores, incompatibles con

producciones en serie. De esto resultó la expresión de nuevas competencias como autonomía, iniciativa, capacidad de comunicación, etc. cuyos registros se refieren tanto a la formación general como a la formación profesional y requieren reevaluar las relaciones que mantienen entre sí;

- el segundo está relacionado con los resultados de las comparaciones internacionales (Maurice, Sellier, Silvestre 1979) que muestran que la mano de obra francesa tenía poca formación en relación con los países cuya economía era exitosa, como Alemania o Japón. El hecho de que estos dos países hayan elegido sistemas relativamente opuestos, uno de muy alta profesionalización de la formación (Alemania) y el otro de larga duración de la formación general (Japón), hizo fluctuar a veces las posiciones en cuanto a las soluciones a adoptar. Mostraba sin embargo que el potencial de competencias disponibles tenía influencia en el modo de organización del trabajo y la capacidad de adaptarse al cambio.

54. Estos nuevos datos han permitido a la casi mayoría de los interlocutores sociales elaborar posiciones convergentes o por lo menos compatibles con respecto a la formación profesional:

- los empleadores abandonan una visión muy fragmentaria que hace corresponder una formación a un puesto de trabajo, privilegian –por lo menos en cierta medida– la adaptabilidad ulterior a la empleabilidad inmediata, e insisten en la necesidad de una formación general de buen nivel. Esta posición parece incluso superar los clivajes anteriores entre sectores llamados modernos más favorables a formaciones amplias con vistas a la adaptabilidad, y sectores llamados tradicionales, demandantes de formaciones precisas inmediatamente utilizables. Si es que sigue existiendo una diferencia entre ambos, hay que buscarla en la preferencia acordada a los aprendices y al mantenimiento de la desconfianza con respecto al sistema escolar por parte de los segundos;

- para el Estado, el desarrollo de la formación profesional debe permitir mejorar la performance productiva y contribuir así a la restauración de la economía nacional. Este desarrollo pasa por una prolongación de la duración de la formación, lo cual retrasa la entrada de los jóvenes en un mercado de trabajo del que se puede esperar un recobrado dinamismo. Corresponde también a un ideal democrático que preserve las posibilidades de un "elitismo republicano", según la expresión de Jean-Pierre Chevènement, referido a un nivel superior;

- para las organizaciones de asalariados y los sindicatos docentes –cuya influencia ha disminuido notablemente– el refuerzo de la formación es en sí mismo una buena cosa. El que se inscriba en una perspectiva de nueva organización del trabajo aumenta el interés para algunas organizaciones, como la CFDT, que se implican en la redefinición de un contrato social. La CGT es mucho más desconfiada a este respecto. Las organizaciones docentes presentan los mismos clivajes, pero pueden resolverlos jugando sobre la doble finalidad que presentan

la mayoría de los diplomas profesionales de continuación de estudios o de entrada al mercado de trabajo;

- para los estudiantes y sus padres, toda fórmula que permita la prolongación de los estudios responde a su demanda, ya que la doble finalidad de los diplomas les ofrece también la ventaja de una orientación progresiva y de minimalización de los riesgos de fracaso.

55. Finalmente, la formación y su certificación se han convertido en puntos fuertes de referencia para los interlocutores sociales:

- en el marco de la formación continua en donde es objeto de un plan negociado a nivel de cada empresa;

- en el marco de las convenciones colectivas de rama en donde es mencionada cada vez más frecuentemente para definir la clasificación de los puestos de trabajo y a veces para fijar los umbrales de acceso de los titulares de ciertos diplomas.

IV. II. Ambición democrática y elitismo republicano

56. Con bastante rapidez, el nuevo poder político exhibió un objetivo escolar ambicioso: el de llevar, a través de la formación inicial, al 80% de una franja de edad al nivel del bachillerato en el año 2000. Este objetivo fue precedido por el de asegurar a todos los alumnos una formación calificante al terminar su paso por el aparato de formación (Prost 1983).

57. El objetivo de "80%" fue planteado por Jean-Pierre Chevènement, pero varios testimonios concuerdan en señalar que Alain Savary ya tenía ese proyecto. Este objetivo estaba justificado por:

- la constatación de que la mayoría de los obreros japoneses había tenido una formación cuya duración se correspondía con la del bachillerato;

- las previsiones establecidas por el Bureau d'informations et de prévisions économiques (Oficina de información y de previsiones económicas, BIPE, 1987) referida a la evolución de la mano de obra y de las necesidades de formación hasta el año 2000.

58. El éxito de este objetivo pasa por la implementación de un nuevo diploma, el bachillerato profesional (1985) cuya concepción revela las transformaciones de la época:

- este bachillerato profesional retoma la idea de un diploma profesional de nivel IV que desemboca directamente en un empleo y es concebido con el apoyo de la muy influyente Unión de Industrias Metalúrgicas y Mineras (UIMM, federación patronal que agrupa las diferentes ramas de las industrias mecánica, eléctrica y electrónica). Esta misma idea estaba en el origen de los bachilleratos de técnicos, pero estos últimos tienen actualmente tal tasa de continuación de estudios (más del 80%) que es difícil considerarlos un recorrido profesional. Su nueva apelación, bachillerato tecnológico (1986), consagra su absorción por parte del sistema de formación general;

- el acceso a la preparación del bachillerato profesional está reservado a los titulares de un BEP o un CAP en dos

años. Esto afirma su anclaje en la profesionalización, constituye por primera vez un recorrido resguardado de la competencia de la formación general y permite el progreso para alumnos que antes deberían pasar por "clases de adaptación" para poder proseguir sus estudios. Teniendo en cuenta la organización de relaciones más estrechas que permiten la dependencia de los CAP de los BEP y la voluntad de hacer desaparecer a los CAP en tres años, vemos esbozarse el comienzo de una progresión específica de los graduados de la formación profesional;

- el programa del bachillerato profesional preve períodos de formación en empresas que deben inscribirse en la progresión pedagógica del conjunto.

IV. III. Gestiones diversificadas de alternancia

59. La aplicación de la alternancia aparece en los textos desde 1980, pero es recién en 1984 que se hace efectiva. Su objetivo es favorecer el acceso de los jóvenes a una calificación profesional que debe ser "reconocida bajo la forma de un diploma, de un título homologado o de una calificación reconocida o en vías de reconocimiento por una convención colectiva" (Nota de servicio n° 84-266 del 24 de julio de 1984).

60. La "banalización" de la alternancia encuentra sus justificaciones en el modelo de formación dual desarrollado en Alemania. Reactivó ciertos conflictos, ya que algunos sindicatos obreros y sobre todo docentes denunciaron el riesgo de feudalización del sistema de formación profesional por los empleadores. Por el otro lado, algunos defensores de la alternancia tienden a presentarla como una solución mágica que permite indistintamente luchar contra el fracaso escolar, permitir la adaptación de la formación y favorecer la inserción profesional.

61. Actualmente, las formaciones en alternancia están constituidas por:

- el sistema de aprendices cuya posibilidad se extiende a todos los graduados de la enseñanza técnica y a una parte de los antiguos contratos empleo-formación rebautizados "contratos de calificación";

- los ciclos de inserción profesional por alternancia "formación apuntando a permitir a jóvenes en situación de fracaso escolar el acceso inmediato o ulterior a una calificación de nivel V ... bajo responsabilidad global del establecimiento del cual dependa, articulará una recepción en el establecimiento con períodos en empresas, sobre la base de convenciones" (Circular n° 85-046 del 5 de febrero de 1985);

- las formaciones complementarias de iniciativa local, "acción de adaptación al empleo o complemento de formación con finalidad profesional ... formación alternada de una duración mínima de tres meses, dispensada en parte en un establecimiento, en parte en una empresa, un servicio o una administración" (Decreto del 14 de febrero de 1985).

62. La alternancia también se desarrolló en el sistema de formación profesional inicial "clásico", bajo la forma

de "secuencias educativas en empresas" a partir de 1980 para los diplomas de nivel V, y de "períodos de formación en empresas" integrados al programa del bachillerato profesional y que deben representar por lo menos 16 semanas en los dos años escolares de preparación del diploma.

63. Finalmente la alternancia cobró un peso particular con la posibilidad generalizada de preparar ciertos diplomas bajo forma de unidades capitalizables (decreto del 19 de octubre de 1987 para los CAP). Según este principio, el diploma es una suma de subconjuntos validados separadamente. Esto representa para las personas la posibilidad de organizar, por lo menos parcialmente, su temporalidad de acceso a un certificado. No existe en el marco de la formación continua y ha conllevado el desarrollo de relaciones mucho más estrechas entre el lugar de formación y la empresa (Kirsch 1990).

V. TOMA A CARGO DE LA TRANSICIÓN PROFESIONAL

64. Algunos dispositivos que hacen intervenir la alternancia, como los ciclos de inserción profesional por alternancia o las formaciones complementarias de iniciativa local tienen como objetivo favorecer la inserción profesional de los jóvenes al salir del aparato de formación y se insertan a este respecto en el dispositivo de inserción de los jóvenes de la Educación (Dijen).

65. Este dispositivo fue implementado en 1986. "Está destinado a los jóvenes que dejan el sistema escolar con un nivel de formación inferior o equivalente a I del bachillerato. Les asegura una ayuda para orientarlos profesionalmente y una ayuda para la búsqueda de empleo. Ofrece también complementos de formación adaptados que se basan en la infraestructura de la Educación nacional y desembocan en un empleo, una pasantía de iniciación en la vida profesional, un contrato de adaptación, de calificación o de aprendiz" (Charraud 1991).

VI. NUEVAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y EMPRESA

66. Los puntos desarrollados precedentemente permiten captar la amplitud de los cambios en las relaciones entre el sistema de formación y el mundo del trabajo: ¿matrimonio por amor o por interés (Lemoine, Behar 1991)? Quizás un poco de ambos. Tomando en cuenta los testimonios recogidos por este documento y nuestros propios conocimientos acerca del tema, terminaremos con ciertas manifestaciones visibles de este acercamiento.

67. La primera corresponde a la transformación de la expresión de los contenidos de la formación profesional que recurre de ahora en más a los conceptos de referencial de actividad profesional y de referencial de competencias. Explicita lo más precisamente posible el

pasaje de uno a otro y escapa a las definiciones tradicionales que respetan la división escolar de las disciplinas. Esta gestión de definición por objetivo se extiende a las disciplinas generales de las formaciones profesionales. En el mismo orden de ideas, el análisis del mercado potencial de trabajo está mucho más formalizado cuando el ministerio de Educación (Direction de Lycées et Collèges 1990) decide crear o modificar una formación profesional. Esto se inscribe en una voluntad, afirmada en 1983, de reactivación, standarización y racionalización del trabajo de los CPC. Estos últimos tienen como consigna rever el conjunto de los diplomas profesionales en un período de cinco años y hay que señalar que, desde 1983, el número de especialidades de CAP pasó de 317 a 243, el de los BEP de 75 a 51, invirtiendo las tendencias precedentes.

68. La segunda concierne a la posibilidad de convenciones de homologación entre establecimientos escolares y empresas y el estímulo a nivel local de las relaciones entre la escuela y la empresa (Biret 1988).

69. La tercera corresponde a la implementación, en 1982, del grupo permanente del Comité interprofesional consultivo (CIC). Este funcionaba muy pesadamente y no aseguraba la función de debate acerca de las cuestiones transversales que le había sido fijada. Un subgrupo más restringido fue por lo tanto constituido, cuyo funcionamiento interno es más satisfactorio. Sin embargo, la apropiación de las discusiones hechas a ese nivel por los miembros de las Comisiones profesionales consultivas sigue siendo deficiente.

70. Finalmente, la creación del Haut Comité Education-Economie (Alto Comité Educación-Economía) ha reintroducido la voluntad de una gestión prospectiva que los fracasos anteriores habían hecho abandonar. "El Haut Comité Education-Economie está encargado de establecer una concertación permanente al más alto nivel entre la Educación nacional y sus interlocutores económicos; tiene por misión proponer... medidas tendientes a acercar el sistema educativo y el mundo de la economía. Con este fin, toma todas las iniciativas y hace, especialmente, todos los estudios y propuestas relativas a las formaciones generales, tecnológicas y profesionales así como a la investigación acerca de educación y formación. El Haut Comité Education-Economie comprende 24 miembros nombrados por el Ministro por una duración de 3 años:

- 12 personalidades calificadas por su competencia en materia de educación y de formación;

- 12 representantes de las organizaciones profesionales de empleadores y de asalariados y de las cámaras consulares" (Decreto nº 86-328 del 7 de marzo de 1986).

CONCLUSIÓN: ¿HACIA LA FORMACIÓN PERMANENTE?

71. Tres temas de reflexión surgen en los debates actuales referidos a la formación profesional: la relación que tiene con la formación general, el nivel de especialización

que debe ofrecer y la manera en que se inscribe en una política de igualdad de oportunidades.

72. Estos problemas no son nuevos en esencia, pero se plantean de manera diferente e inducen arbitrajes subyacentes acerca del funcionamiento interno de la Educación nacional: ¿cómo preservar suficiente rigor como para continuar asegurándose el rol de "regulador nacional" y conseguir la flexibilidad necesaria para realizar la individualización de los productos y el seguro de calidad que son los nuevos objetivos del funcionamiento social e industrial?

I. Formación profesional y formación general

73. Hemos señalado la estrechez del vínculo entre formación general y formación profesional en el sistema francés de formación e insistido en el hecho de que toda persona formada se beneficiaba de esta manera con un mínimo de cultura general. Pero el recorrido profesional se encuentra así dominado por el recorrido general. Esto repercute en los status y las condiciones de trabajo de los docentes así como en la característica generalmente negativa de la orientación de los estudiantes hacia la enseñanza profesional que es la resultante esencial del fracaso en la enseñanza general. El recorrido profesional es caracterizado como un recorrido de relegación, en particular para los primeros niveles de calificación.

74. Por otra parte, pero en los niveles intermedios de formación, el crecimiento demográfico y la prolongación de la duración de los estudios –por iniciativa del legislador o de los actores sociales– han provocado una "corrupción" de los recorridos profesionales. Se los utiliza como vías ya sea para alcanzar los recorridos de formación general a través de clases de adaptación, o como etapa de progreso en un cursus que conduce a un diploma profesional de nivel superior en detrimento de los objetivos de inserción profesional inmediata. Podemos temer actualmente una desprofesionalización de los BEP que los convierta en una etapa en el acceso al bachillerato profesional.

75. Este "corrupción" conlleva una intelectualización de los contenidos de programa que se podría juzgar positiva, en este momento en que todo el mundo reconoce la necesidad de una cultura de base para comprender y asimilar las transformaciones tecnológicas dentro y fuera de la vida profesional. Desgraciadamente, tiene como consecuencia reforzar el proceso de exclusión de los jóvenes con problemas que no poseen el mínimo de prerequisites para afrontar este crecimiento del umbral de abstracción. Encontramos aquí uno de los problemas de la enseñanza francesa que privilegia el conocimiento teórico y las formas de expresión vinculadas a él y tiende sistemáticamente a transformar la enseñanza profesional en enseñanza técnica.

76. El desarrollo de la alternancia podría contrabalancear este dominio de la formación general inducido por el carácter escolar del sistema educativo. Sin embargo, hay que superar varios escollos:

- el del crecimiento del número de pasantes en empresas, que se concentra además en períodos particulares del año. Algunos testimonios muestran la degradación de las secuencias educativas en empresas;

- el de la falta de competencias de recepción en el seno de las empresas, ya que los tutores no pertenecen a la cultura de empresa, contrariamente a lo que pasa en Alemania;

- el de una ausencia de reflexión teórica acerca de la complementariedad pedagógica de estos períodos en empresa con los períodos escolares.

II. Especialización y polivalencia

77. El debate sobre el grado de especialización de las formaciones profesionales subyace a la existencia de dos tipos de diplomas para cada nivel de formación. Las dificultades de acceso al mercado de trabajo volvieron a ponerlo sobre el tapete. Para unos, una formación precisa acrecienta las posibilidades de contratación asegurando la operacionalidad inmediata del que la posee. Para otros, una formación amplia asegura el mismo resultado permitiendo la posibilidad de postularse para varios empleos.

78. Sobre este razonamiento se injertan lógicas contradictorias de diversos aparatos: el ministerio de Educación trata de limitar el número de diplomas para evitar problemas insolubles de gestión, las profesiones piden por el contrario el desarrollo de formaciones específicas para reforzar su identidad social. Esto es tema para una reflexión acerca de la proximidad de los diplomas, los acercamientos entre contenidos de formación y las transferencias de aprendizaje, tanto a nivel de conocimientos inculcados como al del uso social que se hace. Pero se corre el riesgo una vez más de desembocar en el desarrollo de la formación general como herramienta necesaria para un enfoque globalizante de las adquisiciones técnicas y prácticas.

III. Igualdad de oportunidades

79. El problema de la igualdad de oportunidades es también vuelto a colocar sobre el tapete, en la medida en que la probabilidad de acceso a la formación significa mucho menos que antes probabilidad de acceso al empleo para los niveles que nos interesan. Ciertamente, la voluntad política de asegurar a todos un diploma calificador sólo puede ser apoyada, pero plantea dos preguntas:

- este diploma calificador, ¿será reconocido en los acuerdos profesionales de rama firmados por los interlocutores sociales, que definen en particular las condiciones de contratación y clasificación?

- fijando un objetivo de 80% de personas con nivel de bachillerato en una generación, ¿no se corre el riesgo de desvalorizar este diploma y de reforzar la exclusión de los que salen del aparato de formación con diplomas de nivel inferior?

80. La primera pregunta plantea la cuestión de la calidad de las relaciones entre el Estado y los interlocutores sociales para los problemas de formación y se constata una evolución positiva en este terreno.

81. La segunda plantea la cuestión del acceso progresivo a un certificado a través de formaciones modulares o personalizadas: en cuanto a esto, son muchas las experiencias realizadas. Su generalización requiere una armonización y una puesta en coherencia de prácticas de validación que cuestionan las prerrogativas de instancias administrativas y políticas y de grupos sociales y profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- AUDIER Florence "Les recrutements des entreprises depuis quinze ans", *Économie et Statistique* n° 216, diciembre 1988.
- BIRET Jean "Les relations entre les établissements scolaires du second degré et l'environnement", *Collection des études du Céreq* n° 41, octubre 1988.
- CAMPINOS-DUBERNET Myriam, GRANDO Jean-Marc "Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens", *Formation Emploi* n° 22, abril-junio 1988.
- Céreq, DEP, DLC, INRP "L'avenir du niveau V (CAP-BEP). Filières de formation et d'emploi", *Collection des études du Céreq* n° 56, octubre 1990.
- CHARRAUD Anne-Marie "Les actions d'insertion avec le statut de scolaire", Documento roneoteipado, 1991.
- COMBES Marie-Christine "Alternance et insertion professionnelle. Dossier de synthèse", *Collection des études du Céreq* n° 36, mayo 1988.
- COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN "Rapport des commissions du 6^e plan, 1971-1975 : Formation, qualifications professionnelles", *La Documentation française*, París, 1971.
- FREYSSINET Michel "Le processus de déqualification-surqualification de la force de travail. Éléments pour une problématique de l'évolution des rapports sociaux", *Centre de Sociologie urbaine*, París, 1974.
- GUILLON Roland "Enseignement et organisation du travail du XIX^e siècle à nos jours", *Collection des études du Céreq* n° 21, *La Documentation française*, 1979.
- HAUT COMITE ÉDUCATION-ÉCONOMIE "Éducation-Économie : une autre approche de l'avenir", *HCEE*, Informe n° 2, octubre 1987.
- KIRSCH Edith "Les CAP par unités capitalisables dans la sidérurgie : une conversion réussie", *Formation Emploi* n° 32, octubre-diciembre 1990.
- LEMOINE Maurice, BEHAR Jean-Claude (bajo la dirección de) "Ecole et entreprises. Mariage d'amour ou de raison ?" *Autrement* n° 118, enero 1991.
- LOCHET Jean-François, POTTIER François "Initial Training and Labour Market Entry among French Youth" *Training and Employment* n° 3, primavera 1991.
- LORRIAUX Jean-Pierre, SEITE Jean-Albert "La formation professionnelle continue, illusion lyrique ou enjeu stratégique", París, *Economica*, 1990.
- MAURICE Marc, SELIER François, SILVESTRE Jean-Jacques "La production de la hiérarchie dans l'entreprise : recherche d'un effet sociétal. Comparaison France-Allemagne", *Revue française de sociologie*, Vol. XX, n° 2, abril-junio 1979.
- MÉHAUT Philippe, ROSE José, MONACO Antoni, CHASSEY Francis de "La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans", París, *L'Harmattan*, 1987.
- MEYLAN Françoise "De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique", *Formation Emploi* n° 4, octubre-diciembre 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE "Recueil des lois et règlements", *Publicación del Centre national de documentation pédagogique*, puesta al día permanente.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE "Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle" Informe del grupo de trabajo nacional sobre los segundos ciclos presidido por Antoine PROST, París, *Centre national de documentation pédagogique*, diciembre 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Direction de l'Évaluation et de la Prospective* "Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. Édition 1990".
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Direction des Lycées et Collèges* "Documents méthodologiques - Les phases d'élaboration du diplôme. Le dossier d'opportunité", marzo 1990.
- PARIAS Louis-Henri (bajo la dirección de) "Histoire générale de l'Enseignement en France", París, *Nouvelle Librairie de France*, 1981.
- TANGUY Lucie "L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens", París, *Presses Universitaires de France*, 1991.
- TOULEMONDE Bernard "Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale", París, *Albin Michel*, 1988.
- TROGER Vincent "Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives", *Formation Emploi* n° 27-28, julio-diciembre 1989.
- VOISIN André "La formation professionnelle en France", Luxembourg, *Publications officielles des Communautés européennes*, 1988.

Anexo Convenio CONICET-Céreq

Entre el Consejo Nacional de Investigaciones y Técnicas, en adelante CONICET, representado en este acto por su Presidente, el Dr. Raúl Floreal Matera, a través del Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo del CONICET, en adelante PIETTE, con domicilio en el CEIL del CONICET, Corrientes 2470, 6° piso, Oficina 25 de la Ciudad de Buenos Aires, República Argentina, por una parte, y por la otra el Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, en adelante Céreq, con domicilio en 9, rue Sextius Michel, de la ciudad de París de la República Francesa, representado en este acto por su Director, el Dr. Yves Lichtenberger, se acuerda establecer el presente Convenio, que estará sujeto a las siguientes cláusulas.

PRIMERA: OBJETIVOS

Las partes acuerdan coordinar esfuerzos para establecer intercambios de información y de experiencias que permitan realizar estudios e investigaciones sobre las relaciones existentes entre la formación, el empleo y las calificaciones profesionales.

SEGUNDA: AREAS TEMATICAS

Sin excluir otras posibilidades que se acuerden oportunamente, las áreas temáticas y actividades a que se refiere la cláusula anterior serán las siguientes:

- Intercambiar investigadores, personal de apoyo, becarios y funcionarios para la realización de estudios específicos sobre el tema, conocer en profundidad el funcionamiento y las metodologías de observación del Céreq y del PIETTE, realizar trabajos bibliográficos o de síntesis recurriendo al apoyo del Centro de Documentación del Céreq y del CEIL-CONICET;
- cooperar para la realización de cursos, seminarios de investigación y conferencias por parte de miembros de ambos organismos, tanto en Francia como en Argentina;
- llevar a cabo y participar en tareas de investigación que se desarrollen en el PIETTE del CONICET, en el Céreq, en los equipos franceses asociados al mismo, o eventualmente en los centros de investigación de otros países europeos con los cuales el Céreq mantiene relaciones de cooperación.

TERCERA: ORGANIZACION

A los efectos de este Convenio se crea una Comisión de Organización Técnico-Académica integrada por dos miembros designados por cada una de las partes, un titular y un suplente, todos con carácter ad-honorem. La Comisión se reunirá anualmente, alternando cada año el país sede de la reunión, y será responsable de la programación, ejecución, evaluación y supervisión de las actividades a ejecutar en el marco del presente Convenio y de los respectivos Planes de Trabajo.

CUARTA: PLAN DE TRABAJO

Las actividades específicas que se proponen para ejecutar entre ambas partes son las que siguen:

- Los investigadores y personal de apoyo de ambos organismos participarán en la realización de estudios comparativos cuyos temas serán definidos de manera específica y para los cuales asignarán de manera oportuna el financiamiento que sea necesario, proveniente de su propio presupuesto o recurriendo a sus respectivos organismos de tutela;
- Cada dos años, y de manera alternativa en cada uno de los dos países involucrados, se llevará a cabo un Seminario de Investigación o un Taller de Reflexión para analizar la evolución de la relación existente entre la formación y el empleo en Argentina y en Francia, invitando a un grupo seleccionado de investigadores y de responsables de la formulación e implementación de políticas de formación inicial y continua;
- Los dos organismos firmantes procederán a intercambiar regularmente sus publicaciones. El PIETTE transmitirá al Céreq sus propias publicaciones así como ejemplares de los estudios realizados por investigadores argentinos sobre la relación entre formación y empleo. El PIETTE será en Argentina el depositario del conjunto de las publicaciones del Céreq facilitando el acceso a las mismas por

parte de los docentes e investigadores, mediante el sistema de préstamos interbibliotecarios. Un número limitado de organismos públicos o privados y de equipos de investigación relevantes que funcionen en Argentina, y seleccionados por el PIETTE, recibirán regularmente por su intermedio el Boletín Bref y/o la Lettre Trimestral Training & Employment, editados por el Céreq;

- Ambos organismos se comprometen a asignar o solicitar los recursos necesarios para proceder a la traducción al castellano, la edición y la distribución de ciertas publicaciones del Céreq que sean elegidas de común acuerdo, tanto en Argentina, como en América Latina y España;
- El financiamiento de las estadias de los investigadores estará a cargo de los países que los reciben y el costo de los viajes será asumido por los organismos del país de origen de los mismos;
- El PIETTE y el Céreq, y por su intermedio la red de centros asociados al Céreq, se mantendrán regularmente informados de sus programas de trabajo y actividades.

QUINTA: EJECUCION DEL PLAN DE TRABAJO

Para la realización de cada actividad en particular, y a propuesta de cualquiera de las partes, se elaborará un Acta Específica, que será refrendada por las partes.

En cada Acta Específica se establecerá explícitamente:

- El objetivo y la descripción del trabajo;
- Las Unidades Ejecutoras por cada parte;
- El cronograma de ejecución;
- Los compromisos asumidos por cada parte, con relación al personal asignado, al suministro de materiales, al uso de infraestructura y equipos, los aportes económicos para cubrir los gastos que demanden las actividades, etc.;
- El coordinador técnico-académico por cada parte, y
- La difusión, o no, de los resultados logrados.

Cada una de las Actas Específicas, debidamente cumplimentadas, formarán parte del presente Convenio Marco, en carácter de Anexo y serán sometidas a los organismos que correspondan en cada país.

SEXTA:

El Programa Nacional Prioritario de Investigaciones sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (PRONATTE) de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, cooperará con el PIETTE y participará en la ejecución de las actividades previstas en este Convenio.

SEPTIMA: RESULTADOS, DERECHOS Y PUBLICACIONES

Los resultados que se logren, ya sean parciales o definitivos, a través de los trabajos ejecutados en el marco de este Convenio, podrán ser publicados o documentados por cada una de las partes o por las dos en conjunto según se convenga, y siguiendo los procedimientos normales en cada institución. Para llevar a cabo toda publicación o documento relacionado con este Convenio que sea producido en forma unilateral, las partes deberán informar previamente y de manera fehaciente a la otra con la suficiente anticipación sobre su propósito y dejar expresa constancia en el texto de la colaboración prestada por la otra.

OCTAVA: VIGENCIA

El presente convenio tendrá una duración de cinco años y podrá ser denunciado fehacientemente por cualquiera de las partes con un preaviso de seis meses. Salvo opinión fundada de cualquiera de las partes, la anulación del convenio no afectará las actividades aprobadas y que estén en curso ni las publicaciones que se haya decidido efectuar.

En prueba de conformidad con las cláusulas precedentes se firma el presente Convenio en las ciudades de Buenos Aires, Argentina y París, Francia en cuatro ejemplares, dos en castellano y dos en francés, de un mismo tenor y a un solo efecto a los tres días del mes de mayo del año mil novecientos noventa y tres.

Dr. Raúl Matera

Dr. Yves Lichtenberger

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 : *Contexte historique de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en France*, publicado roneo, Céreq, verano de 1991.
Céreq : 10, place de la Joliette - 13474 Marseille Cedex 02 / Piette : Casilla de Correo 950 - Correo Central 1000 - Buenos Aires