



# El sistema educativo francés como expresión de una cultura política<sup>1</sup>

## Introducción

El sistema educativo francés presenta extrañas características para todos aquéllos que no estén familiarizados con el mismo, y particularmente para los países que forman junto con Francia la Europa Comunitaria. Estos quedan perplejos sobre todo ante el papel singular que desempeñan en dicho sistema las “Grandes Écoles” y las “classes préparatoires” que dan acceso a las primeras. La importancia que dan las clases más importantes a las enseñanzas de fuerte nivel teórico, aun cuando su objetivo sea formar a personas para la acción, es sin duda el mayor motivo de extrañeza. Podríamos citar otros muchos rasgos del sistema - aún más notorios por las insuperables resistencias que han afrontado los diversos intentos hechos para modificarlos -, como la gratuidad de los estudios superiores o la escasa consideración de la denominada enseñanza profesional. Además, también las cuestiones que se plantean quienes en Francia se consagran al estudio de este sistema tienen algo de particular. Los estudios en términos de rentabilidad de la educación y del “capital humano” se hallan lejos de ocupar una posición central. Por el contrario, se examinan con gran atención las relaciones entre los “niveles” de salida del aparato educativo y los “niveles” de entrada en el aparato productivo, y los fenómenos de “descualificación” debidos al hecho de que algunas personas no encuentran directamente un empleo con el nivel al que debieran “normalmente” acceder, de conformidad con su formación. ¿Cómo se explican todas estas singularidades?.

Mientras razonemos en términos puramente económicos y sólo consideremos la educación como un medio de preparar a personas que puedan contribuir lo mejor posible a la eficacia del sistema productivo será difícil comprender los motivos de tales diferencias. Estas tienden a considerarse como residuos molestos de tiempos pretéritos, que urgiría sacrificar sobre el altar de la competitividad. Desde esta perspectiva, las “resistencias” que afrontan los reformadores parecen tan irracionales como irritantes. Pero ¿podemos aceptar realmente que el único papel que desempeña el sistema educativo de una sociedad es el de acrecentar el “capital humano” disponible para el aparato productivo? La educación no solamente prepara a cada persona para desempeñar el puesto que ocupará en la sociedad a título de productor: también la prepara como ciudadano y como individuo situado en un contexto social. En la práctica, no se puede comprender el funcionamiento del aparato educativo si no se toma en cuenta la forma en que cada sociedad se halla construida. A este respecto, el caso francés resulta particularmente instructivo por los vínculos que mantienen las singularidades de su sistema educativo con determinados rasgos de la sociedad francesa. Dichos rasgos provocan su escaso parecido con la imagen teórica de una sociedad “moderna”.

El sistema educativo francés desempeña más bien el papel de definir directamente el lugar que cada uno debe ocupar en la sociedad, a través de las propiedades simbólicas de la formación recibida, que el de transformar a la persona en un productor eficaz. La cuestión del acceso a lo



**Alain d'Iribarne**

Director de investigación en el Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo (CNRS), Aix-en-Provence



**Philippe d'Iribarne**

Director de investigación en el Laboratorio de Economía y Sociología del Trabajo (CNRS), Aix-en-Provence

**“(...) también las cuestiones que se plantean quienes en Francia se consagran al estudio de este sistema tienen algo de particular. Los estudios en términos de rentabilidad de la educación y del “capital humano” se hallan lejos de ocupar una posición central. Por el contrario, se examinan con gran atención las relaciones entre los “niveles” de salida del aparato educativo y los “niveles” de entrada en el aparato productivo, y los fenómenos de “descualificación” debidos al hecho de que algunas personas no encuentran directamente un empleo con el nivel al que debieran “normalmente” acceder, de conformidad con su formación.”**

1) La primera versión de este texto se presentó a la conferencia internacional “Human Capital investments and economic performance”, celebrada en Santa Bárbara/California del 17 al 19 de noviembre de 1993



***“La definición de la formación en términos de incremento del capital humano presupone que la influencia de la formación sobre el estatus social se refleja exclusivamente en los ingresos laborales, que constituirían de por sí una buena medida de la contribución productiva de cada persona. (...). Pero este no es en absoluto el caso francés.”***

que podemos llamar una “aristocracia escolar” constituye en sí un reto considerable para los diversos interesados, incluso cuando no conlleve en absoluto una mejora de la situación económica personal. La estructura del sistema educativo, las estrategias de los diversos interesados, las relaciones que se anudan entre ellos y las posibilidades de coordinar su actuación parecen cuanto menos tan dependientes en la práctica por este papel del sistema educativo que por su papel económico propiamente dicho. Y esto sigue siendo así en una época en la que los discursos generales sobre el aparato educativo resaltan la necesidad de adaptar la formación a las necesidades de la economía.

Si la estructura clásica del sistema educativo lleva a privilegiar la distinción entre diversas “vías”, se debe a que dichas vías no solamente se diferencian en la preparación de un volumen mayor o menor de “capital humano” susceptible de pasar al aparato productivo, de conformidad con cuestiones de puras competencias técnicas y rendimientos económicos comparados. Dan también acceso por sus propiedades simbólicas, y según reglas extraídas más de la costumbre que de la competencia y del mercado, a posiciones sociales diversificadas. Además, si la enseñanza propiamente dicha que imparte el “aparato educativo” y la “formación profesional” ofrecida dentro de las empresas son sin duda sustituibles parcialmente entre sí en términos de formación de capital humano, resulta que no lo son en absoluto en cuanto a la consecución de una posición social. Desde una perspectiva francesa, ambas posibilidades se derivan de modos de funcionamiento extremadamente distintos.

Las dificultades para reformar el aparato formativo francés y en particular para aplicar reformas que parecen deseables por definición desde un punto de vista de la eficacia productiva no pueden llegar a comprenderse si se hace abstracción de este aspecto particular de la cultura francesa, que resulta decisivo para explicar el hecho de que algunos ejemplos extranjeros como el sistema de aprendizaje alemán, muy admirados desde una perspectiva de estricta eficacia productiva, no hayan inspirado apenas transformaciones reales en la práctica.

Nuestro artículo se subdivide en tres secciones. En una primera parte describiremos la posición específica que ocupa el sistema educativo dentro de la sociedad francesa, exponiendo la importancia que tiene la referencia a la aristocracia/nobleza escolar en comparación con otras sociedades, como la alemana. Examinaremos los conflictos esenciales que enfrentan, a grandes rasgos, a quienes defienden una concepción “democrática” de la sociedad contra los aún partidarios de una visión “jerárquica”.

En la segunda parte analizaremos las relaciones entre los protagonistas de los procesos educativos y observaremos cuáles son los procesos de ajuste entre las necesidades de las empresas y la producción del aparato educativo.

En la tercera parte, por último, examinaremos los efectos negativos de estos procesos de ajuste o adaptación sobre la forma en la que el sistema educativo provee de personas a las empresas, las reformas emprendidas actualmente para mejorar esta situación y las dificultades que dichas reformas afrontan.

## **El sistema educativo en la sociedad**

### **El “aristocratismo” francés**

La definición de la formación en términos de incremento del capital humano presupone que la influencia de la formación sobre el estatus social se refleja exclusivamente en los ingresos laborales, que constituirían de por sí una buena medida de la contribución productiva de cada persona. Aun cuando una hipótesis de este tipo no se corresponde exactamente con la realidad de una sociedad, en algunas de ellas sí supone una primera aproximación bastante aceptable. Pero este no es en absoluto el caso francés. Además, esta definición no permite tomar en cuenta las cuestiones de correspondencia legítima entre tipos de formaciones y tipos de puestos, que resultan esenciales en el caso de Francia. No pueden comprenderse las relaciones existentes entre el aparato educativo y el aparato productivo franceses olvidando el papel simbólico que cumple la educación.



Para ello es necesario ante todo captar las relaciones opuestas entre lo más y lo menos "noble".

La Francia republicana repudió el nexo establecido por el "Antiguo Régimen" entre la nobleza y la calidad de "la sangre". Pero Francia no repudió sin embargo la propia noción de nobleza o aristocracia. En su célebre panfleto, decisivo en 1789, Sieyès afirmaba que el Tercer Estado "debe volver a ser noble". Desde el Antiguo Régimen, la noción tradicional de la aristocracia se ha impugnado sustituyéndola con otras referencias que ensalzan la "nobleza de corazón" (Duby, 1978). Además, existían profesiones más o menos bien consideradas, estableciéndose una oposición fundamental entre la creación del espíritu, juzgada noble, y los trabajos corporales, juzgados vulgares. Así por ejemplo, la Enciclopedia oponía partiendo de un criterio semejante el "artista" al "artesano".<sup>2</sup>

La Francia postrevolucionaria intentó más bien implantar una versión modernizada de la aristocracia, vinculada fuertemente a la razón, a las "capacidades", los "talentos" y la "virtud", antes que cuestionar la pertinencia de una noción semejante.<sup>3</sup> Esta asociación entre una jerarquía de "talentos" y una jerarquía de "conocimientos" surge de manera crucial en el momento en el que los herederos revolucionarios de los enciclopedistas construían los nuevos talentos de la república a través de su concepción de las "écoles" que formarían la base para la irrupción de Francia en la "primera revolución industrial". [Así, durante el periodo 1800-1803 y en la línea de Monge, Carnot y del abbé Grégoire, Chaptal diseñará las escuelas de "Arts et Métiers" (artes y oficios), que asimilará a las ideas republicanas que permitieron la victoria de Valmy. "La estrecha relación existente entre la educación de cada técnico de la industria con la ciencia del más elevado nivel permitirá en efecto ganar la batalla de la producción. Todos los elementos esenciales de la educación técnica moderna, ideados y aplicados en Francia durante los 400 años que van desde 1450 a 1850, desde el reino de Luis XI hasta la revolución de los Politécnicos y las Artes y Oficios, obedecen a esta concepción" (Cheminade, 1998, Hillau, 1998).

En la Francia moderna, la referencia a la mayor o menor "nobleza" de una actividad puede observarse tanto en un electricista que afirma que su profesión es más noble que la de un mecánico como en un presidente de la República (como el presidente socialista François Mitterrand) cuando señala que su mandato constituye una "noblesse"<sup>4</sup>. Y si las referencias explícitas a esta noción se mantienen limitadas, subyace sin embargo a toda la argumentación cuando se plantean cuestiones de "rango", cuya importancia ya se conoce dentro de la sociedad francesa. Se recurre a múltiples consideraciones para llegar a convencer, si bien con algunas variaciones según las épocas, de que una u otra actividad resultan más o menos nobles. De esta manera, se juzgará de manera general que las actividades de "concepción", más próximas a las creaciones del espíritu, son más nobles que las de "ejecución", más vecinas de los trabajos corporales (en la industria automovilística, los "estudios" para diseñar nuevos modelos y los "métodos" para diseñar el aparato productivo serán más nobles que la "fabricación", que es la que hace funcionar a las fábricas. Paralelamente, las actividades intelectuales y el trabajo de los empleados parecen más nobles que las manuales y el trabajo de los obreros<sup>5</sup>. Por último, resulta poco noble estar "al servicio" de otro, hasta el punto que algunas actividades que aparecen en otros países industriales han desaparecido en Francia (limpiabotas).

Según la visión francesa de la sociedad, debe existir una correspondencia entre la nobleza de la posición que alguien ocupa y su nobleza personal. El que ocupa una posición de nobleza inferior a la suya personal se halla "desplazado", "despojado". Y a quien ocupa una posición de nobleza superior a la de su persona se le considera un "advenedizo". Sin embargo, en la sociedad francesa contemporánea es fundamentalmente la "nobleza escolar" de una persona determinada, definida por su itinerario dentro del sistema escolar y en su formación inicial, por la calidad de la vía formativa seguida y el nivel alcanzado en dicha vía, quienes van a determinar para el resto de sus días su nivel de nobleza personal. La cuestión de la adecuación entre "nivel" de formación y "nivel" de empleo, tan debatida en los

***"Según la visión francesa de la sociedad, debe existir una correspondencia entre la nobleza de la posición que alguien ocupa y su nobleza personal. (...). La cuestión de la adecuación entre 'nivel' de formación y 'nivel' de empleo, tan debatida en los análisis franceses de las relaciones entre la formación y el empleo, se inscribe íntegramente en esta problemática."***

2) "Artista: nombre dado a los operarios sobresalientes entre quienes se ocupan de las artes mecánicas que requieren inteligencia. Artesano: nombre con el que se designa a los operarios que trabajan con artes mecánicas y que requieren menos inteligencia. Se hablará de un buen cordelero como de un buen artesano, pero de un relojero hábil se dirá que es un gran artista" citado por William H. Sewell *Gens de métier et revolutions; le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Aubier, 1980, p. 15

3) Según la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (art. VI): "Todos los ciudadanos serán iguales ante la ley, admisibles por igual a todos los honores, cargos y empleos públicos (a los que los nobles tenían antes acceso privilegiado), según su capacidad y sin otra distinción que la de sus virtudes y sus talentos"; la cuestión de acceso a los "honores", etc, símbolo de nobleza aristocrática, sigue siendo esencial.

4) Conferencia de prensa del 12 de abril de 1992. Sobre el papel que desempeña la referencia a la nobleza profesional en la Francia actual, véase por ejemplo Philippe d'Iribarne *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil, 1989; edición de bolsillo, Point Seuil, 1993.

5) Alain d'Iribarne, Enjeux sociaux autour de l'accès aux professions, en *Cultures techniques entreprises et société*, Revue Pour nº 122/123 julio-septiembre, 1989, p. 23-33



***“(...) el carácter estructurador de la oposición entre lo ‘noble’ y lo ‘vulgar’ en la sociedad francesa es inexistente dentro de la sociedad alemana o la americana, que por el contrario establecen otras formas de distinción. Ello no deja de tener sus consecuencias sobre las divergencias de sistemas educativos.”***

análisis franceses de las relaciones entre la formación y el empleo, se inscribe íntegramente en esta problemática.

Semejante orientación es común entre quienes poseen una visión muy elitista de la enseñanza y los que defienden una postura democrática. Ambas visiones pueden coexistir de hecho dentro de una misma persona, defendiéndose en el nombre de argumentos aparentemente “técnicos”, incluso si una postura u otra acarrea fuertes implicaciones políticas.

Según los primeros, deben existir vías formativas muy diferenciadas; una rara separación entre la escuela para élites y la escuela del pueblo. Algunos alumnos deben recibir una enseñanza abstracta dentro de las vías educativas consideradas nobles y consagradas a los conocimientos teóricos y desinteresados (en otros tiempos las humanidades, actualmente las matemáticas más “puras”), mientras que otros deben recibir una enseñanza de carácter sobre todo “práctico”, en vías educativas nada aristocráticas, o bien formarse “a pie de obra”.

Los segundos, que se han impuesto hace mucho en el discurso imperante pero no en la realidad, afirman que todos deben tener acceso a esta nobleza. La mayoría consideran que, con este fin, todos han de acceder a vías educativas nobles, caracterizadas por el puesto que en ellas ocupan las enseñanzas teóricas. Es necesario por tanto una enseñanza única, símbolo de una nobleza igualitaria para todos los ciudadanos. Es necesario para ello suprimir las posibilidades educativas distintas, o cuanto menos diversificar éstas lo menos posible y multiplicar los enlaces entre ellas, para permitir a cada persona conservar al menos la esperanza de acceder quizás a las vías de mayor calidad. Algunos afirman, por el contrario, que es necesario crear una igualdad de nobleza entre las diversas vías educativas.<sup>6</sup>

Estas visiones políticas divergentes combatirán entre sí cuando se trate de tomar una decisión, ya sea de naturaleza educativa o sobre todo en cuanto a las relaciones entre la enseñanza y las empresas, incluso cuando en apariencia el debate se sitúe en un estricto terreno económico.

### **Otras sociedades, otros sistemas educativos**

Podrían efectuarse para cualquier otra sociedad análisis análogos al que acabamos de esbozar referido a la sociedad francesa. Efectivamente, los sistemas educativos difieren tanto entre un país y otro porque cada sociedad, incluyendo las que se consideran más modernas, se halla fuertemente mediatizada por una forma propia y exclusiva de concebir la integración de sus ciudadanos en la sociedad. Las formas de estructuración de la sociedad, de distinción entre puestos de mayor o menor valor, son divergentes. Divergen también las formas de asignar a cada persona un puesto en función de una u otra de sus características, y sobre todo en función del itinerario que haya efectuado dentro del sistema educativo. Así, el carácter estructurador de la oposición entre lo “noble” y lo “vulgar” en la sociedad francesa es inexistente dentro de la sociedad alemana o la americana, que por el contrario establecen otras formas de distinción. Ello no deja de tener sus consecuencias sobre las divergencias de sistemas educativos.

Norbert Elias, al analizar las diferencias entre la sociedad francesa y la alemana, observa que ambas se estructuran de acuerdo a principios muy distintos (Elias, 1939). Ya en el siglo XVIII se observaba la coexistencia de diversas comunidades (la sociedad cortesana, la burguesía intelectual y la burguesía comercial), que cultivaban cada una su especificidad y defendían firmemente sus propias referencias. Esta situación contrastaba con la reinante en Francia, donde cada grupo social tenía la ambición de asemejarse a los grupos de rango superior, adoptando sus valores y costumbres, y no la de cultivar sus diferencias y permanecer fiel a sus propios valores como grupo. Esta oposición entre los modos de estructuración de la sociedad no dejó de surtir un efecto sobre la historia posterior. En la sociedad alemana, los valores aristocráticos, tras haber sido marca distintiva de grupos en buena parte francófonos, fueron rechazados por la burguesía y desaparecieron junto a los mismos. Por el contrario, en la sociedad francesa estos valores se difundieron fuertemente entre la burguesía, pasando luego al conjunto de la sociedad. En la Alemania con-

6) Así, según Claude Allègre, ministro francés de educación, “la igualdad no consiste (...) en que la mayoría accedan a una vía educativa noble, única y definida por un itinerario perfectamente diseñado. (...) La igualdad consiste en reconocer que el éxito en la asignatura de dibujo es tan válido como en la de matemáticas, que el espíritu de observación es tan noble como el placer por las relaciones abstractas. (...) En cuanto a las ciencias, cuyo aprendizaje deberá replantearse completamente, será necesario librarlas de la tutela exclusiva de las matemáticas, volver a dar todo su valor noble a la observación ...” Claude Allègre, “Ce que je veux”, *Le Monde*, 6 de febrero de 1998.



temporánea se aprecia aún hoy una sociedad formada por grandes grupos de identidades claras, que se definen positivamente a partir de sus propias referencias y apenas se dejan impresionar por las referencias de grupos que la perspectiva francesa considera netamente superiores. En contraposición al modelo francés, estos grupos se encuentran más equilibrados entre sí y relativamente autónomos, y no tanto situados en una escala vertical de valores por la que toda persona intenta ascender.

Esta forma de estructuración de la sociedad marca simultáneamente el universo profesional y el aparato educativo alemanes. Puede observarse perfectamente esta estructura, por ejemplo, en el estudio clásico que le dedicaron Marc Maurice, François Sellier y Jean-Jacques Silvestre<sup>7</sup>. “Una identidad profesional y social bien definida suele acompañarse de un repliegue relativo del grupo sobre sí mismo”, observan los autores al hablar de los obreros alemanes. Evocan la capacidad que tiene la formación profesional de apoyar simultáneamente la manera en que cada grupo -obrero o no obrero- se distingue de los restantes y los principios de reconocimiento profesional y social sobre los que *cada grupo* funda su homogeneidad y su identidad<sup>8</sup>.

La relación entre la enseñanza profesional (que va hasta la formación de “ingenieros graduados”) y la enseñanza general (que parte del bachillerato y proporciona “ingenieros titulados” formados en las universidades) es particularmente significativa en Alemania. Mientras que una “concede valor a la técnica”, la otra “concede valor a las humanidades”. Ambas vías educativas se hallan “totalmente separadas”. Contrariamente a lo que podríamos pensar desde un punto de vista francés, estos dos tipos de enseñanza se encuentran más bien yuxtapuestos que diferenciados jerárquicamente. Los títulos de la enseñanza general proceden de una “distinta jerarquía”. “Los títulos de la enseñanza superior se concentran - mucho más que en Francia - en los niveles altos de la administración pública y del sector terciario privado.”

En estas condiciones, no es de extrañar que la vía de la enseñanza general se encuentre “prácticamente cerrada de facto

a los hijos de quienes ejercen un oficio manual”. Una “estructura desarrollada de formaciones profesionales intermedias ofrece posibilidades reales de movilidad educativa y profesional ascendente partiendo del aprendizaje obrero”, lo que no puede “disociarse del papel que desempeña este aprendizaje en la estabilización, dentro de la clase obrera, de la gran mayoría de los trabajadores de origen obrero y campesino, y por tanto en la aceptación de las fuertes diferencias sociales y profesionales que separan a los obreros de los oficios no manuales.”

Volvemos a encontrar la fractura observada por Elias entre una amplia burguesía poco vinculada a los valores intelectuales vehiculizados por la enseñanza general, y un estrato de profesores y “altos funcionarios” que abrazan estos valores y cuyos hijos serán los únicos sobrerrepresentados en la enseñanza general.

Además, la fractura que se observa entre obreros cualificados y obreros no cualificados puede interpretarse sin duda señalando que los primeros, a diferencia de los segundos, han accedido a un estatus burgués y que la lógica comunitaria alemana lleva a delimitar perfectamente la frontera entre los que pertenecen o no a un grupo. “A partir de bases permanentes” se produce la “separación entre dos poblaciones claramente diferenciadas por el hecho de haber recibido o no una formación profesional ratificada por un título”. La edad y la antigüedad no bastan para permitir el paso de un grupo a otro. También será poco frecuente que el paso de un grupo a otro sea un ascenso y no un descenso. El hecho de que las diferencias salariales entre los obreros cualificados y los no cualificados sean relativamente escasas con respecto a las existentes en Francia permite pensar que nos encontramos de nuevo ante una estructura de grupos más yuxtapuestos y menos jerarquizados que en Francia.

A la sólida legitimidad de la enseñanza profesional se añaden múltiples propiedades evidenciadas por los autores, relativas al puesto que los formados por esta enseñanza ocupan en la organización de las empresas. Surge un “espacio integrado” constituido por “los obreros cualificados, los Meister – capataces - y los in-

7) Véase como bibliografía: Marc Maurice, François Sellier, Jean-Jacques Silvestre, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Una interpretación de las observaciones que efectúa este estudio, según las diferencias entre las culturas políticas francesa y alemana, puede leerse en: Philippe d'Iribarne, “Culture et effet societal”, *Revue française de sociologie*, octubre-diciembre 1991.

8) Desde la época de esta obra clásica de referencia, se han llevado a cabo en Francia otros numerosos estudios de investigación comparativa entre Francia y Alemania. Podemos citar los siguientes: J-P Gehin y Ph Mehaut: “Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives en Allemagne et en France”. L'Hamattan, Paris 1993, y M. Möbus y E. Verdier (eds: “Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et enjeux d'acteurs”. L'Harmattan, Paris 1997.



**En Alemania “(...) La apreciación de la profesionalidad de cada persona no tiene la misma importancia dramática que en Francia, lo que permite confiarla con mayor facilidad a la decisión del capataz o meister. Las ‘relaciones sociales de trabajo’ se encuentran ‘más orientadas hacia la cooperación (entre diferentes tipos de tareas, funciones y servicios) que hacia la subordinación jerárquica’.”**

**En “la sociedad americana (...) la educación desempeña efectivamente el papel que le concedan las teorías del capital humano. Permite mejorar la posición que una persona ocupa como ofertor en un mercado determinado. (...) Contrariamente a la tendencia francesa, la educación no define para toda una vida ‘lo que alguien es’, esto es, el ‘rango’ que uno merece. Y, al contrario del modelo alemán, tampoco se inserta en una comunidad corporativa, salvo en el caso particular de que confiera acceso a una ‘profesión’ (...)”**

9) Philippe d'Iribarne, *La logique de l'honneur*, op cit.

10) Esta relación entre el “modelo” americano y la teoría del capital humano está expuesta claramente en análisis como los de Ch. F. Buechtemann: “L'enseignement professionnel et la formation technique en tant qu'investissement et mobilisation des ressources humaines et financières” en *Revue Formation Emploi* n°64 octubre-diciembre de 1998 p. 59 a 76.

genieros graduados” y dicho espacio parece situarse perfectamente en la estela de la burguesía alemana no intelectual. En el interior de dicho espacio se observa más “solidaridad obrera” que “fractura jerárquica” entre obreros y capataces, siendo el papel del capataz alemán muy diferente del de su homólogo francés. La antigüedad y la edad no desempeñan en Alemania ni por asomo el mismo papel que en la gestión interna de una empresa en Francia. Dentro de este gran grupo “burgués” que integra a los obreros cualificados vemos en funcionamiento subdivisiones que obedecerán al mismo principio. Un subgrupo compuesto por aquéllos que disponen de una formación obrera básica se diferencia de otro subgrupo constituido por quienes han recibido una formación administrativa básica, con un número relativamente bajo de posibilidades de paso de uno a otro y una fuerte continuidad entre los niveles dentro de cada uno de los subgrupos.

Las identidades de las comunidades así estructuradas son muy sólidas, y no se aprecian dentro de ellas las cuestiones de rango que imperan en Francia. Ello puede interpretarse de múltiples formas: se observa una concepción muy diferente de la “polivalencia”, del paso de un puesto a otro, del carácter sustituible de los miembros de un equipo. La apreciación de la profesionalidad de cada persona no tiene la misma dramática importancia que en Francia, lo que permite confiar ésta con mayor facilidad a la decisión del capataz o meister. Las “relaciones sociales de trabajo” se encuentran “más orientadas hacia la cooperación (entre diferentes tipos de tareas, funciones y servicios) que hacia la subordinación jerárquica”.

Igualmente, podrían relacionarse las especificidades del aparato educativo americano con la estructura de la propia sociedad americana.

La sociedad americana se halla concebida como una sociedad de hombres iguales unidos por relaciones contractuales reglamentadas por la legislación y concebidas según el modelo de relación comprador-proveedor, en la que cada una de las dos partes decide libremente ser participante de una transacción en función del interés que encuentre en ella. Esta referencia desempeña un papel particular-

mente decisivo en el funcionamiento interno de las empresas<sup>9</sup>. El papel de los poderes públicos es el de garantizar la *fairness* u honestidad de estas transacciones, y ante todo el de evitar que los fuertes abusen de los demás gracias a su posición (por ejemplo, la legislación americana sobre la competencia, las operaciones bursátiles o el trabajo). Por supuesto, se encarga asimismo de arbitrar unas condiciones generales de funcionamiento del mercado (control de los instrumentos de medida, y en general la lucha contra el fraude cuando las apariencias pueden llamar a engaño a un comprador sobre la naturaleza del producto que compra).

En un modelo como éste, la educación desempeña efectivamente el papel que le concedan las teorías del capital humano<sup>10</sup>. Permite mejorar la posición que una persona ocupa como ofertor en un mercado determinado. Una educación merece la pena de emprenderse a partir del momento en el que resulta rentable. Contrariamente a la tendencia francesa, la educación no define para toda una vida “lo que alguien es”, esto es, el “rango” que uno merece. Y, al contrario del modelo alemán, tampoco se inserta en una comunidad corporativa, salvo en el caso particular de que confiera acceso a una “profesión”, en el sentido muy específico que este término posee en el sistema anglosajón. Considerada como una inversión económica, no resulta por ello en absoluto extraño que la educación sea de pago, siempre que la calidad del servicio ofrecido justifique el precio solicitado. El papel de los poderes públicos es el de controlar, cuando ello es necesario debido a la información imperfecta del “consumidor”, la calidad del “producto” (lo que se traduce en el control de las “profesiones”) y velar para que en los procesos de contratación tanto de formadores como de alumnos reine una igualdad de trato (la forma de concebir ésta puede variar grandemente en función de la época, pero el principio permanece).

### **Las relaciones entre los diversos agentes integrados en una concepción y un funcionamiento del sistema educativo**

Para comprender las relaciones que se establecen entre los agentes integrados en la concepción y el funcionamiento del sistema educativo francés, y en particular



la manera en la que se coordinan la demanda de las empresas y la oferta educativa, es necesario diferenciar entre diversos elementos de este sistema educativo. Estos diversos elementos cumplen papeles distintos no sólo en la producción de competencias sino también en la producción de jerarquía social. Los agentes los afrontan con estrategias diferenciadas que conducen a enfrentamientos y compromisos en absoluto uniformes. En particular, las relaciones entre el Estado (que en Francia es un agente particularmente privilegiado en el ámbito educativo, tanto por el puesto que ocupa en la financiación de ésta como por el papel que cumple en la legitimación de las formaciones) y las empresas son extremadamente diferentes según el sector del aparato educativo que observemos.

Para esbozar un cuadro muy exacto de la situación sería necesario efectuar toda una serie de distinciones, más aún teniendo en cuenta las fórmulas híbridas que se han ido desarrollando durante estas últimas décadas. Pero la simple distinción entre diversas líneas generales lógicas permite ya una primera clarificación: a primera vista, es necesario diferenciar por un lado la formación para las "élites" de la de masas, y por otro la formación inicial de la formación recibida a lo largo de una carrera profesional.

### La formación para las "élites"

Si consideramos inicialmente la formación para la "élite", vemos que tradicionalmente han coexistido (tras la enseñanza primaria y la enseñanza "secundaria" que corresponden prácticamente, por lo que respecta a estas élites, a vías educativas sin finalidades inmediatamente profesionales) tres formas de sistemas formativos, de los cuales sólo uno interesa fundamentalmente a las empresas, y que poseen cada cual su propia lógica:

- las facultades de derecho, medicina y farmacia
- las facultades universitarias de ciencias y letras
- las *Grandes Écoles*

El primer sistema se sitúa en la línea de la lógica corporativa tradicional y repre-

senta una evolución de la misma. Los miembros eminentes de la corporación son responsables de la formación de los jóvenes dentro de profesiones bien establecidas y a las que corresponden privilegios legales considerables. Los conocimientos transmitidos son tanto teóricos como prácticos, y los formadores son profesionales de la práctica de su oficio. Aun estando directamente adaptado a las exigencias profesionales, se trata de un conocimiento noble derivado de las "artes liberales".

El segundo sistema se consagra tradicionalmente al culto de los conocimientos desinteresados. Una gran parte de los titulados de estas carreras se dedican de hecho a la enseñanza (en la secundaria o la superior) o a la investigación<sup>11</sup>. Estas carreras valorizan el aspecto más teórico de los conocimientos. En particular, por lo que respecta a los futuros formadores, la pedagogía, una ciencia práctica, está considerada como un conocimiento no noble. Incluso si son numerosas las voces que deploran la mala formación del profesorado en el aspecto pedagógico y dan como ejemplos situaciones de otros países donde la pedagogía desempeña un fuerte papel, esta crítica apenas tiene consecuencias prácticas, menos aún cuanto que ataca a las partes más aristocráticas del sistema, por ejemplo, la formación de profesores agregados.

Un tercer sistema que obedece aún a una lógica distinta, consiste en el dispositivo típicamente francés de las "Grandes Écoles"<sup>12</sup>. El objetivo de éstas es formar a las élites del poder, o para decirlo de manera exacta, el de reconocer a quienes pueden formar legítimamente parte de dichas élites. En este caso, lo esencial no es la enseñanza impartida, sino el nivel de las pruebas de acceso, nivel que determina la jerarquía muy estricta de estas escuelas. Este examen de acceso representa una especie de juicio divino, en el sentido de las antiguas prácticas judiciales, mediante el cual se revelan los "talentos" de cada cual, sus "dotes" y capacidades que, en opinión del elitismo republicano, revelan la facultad para acceder de manera legítima a puestos de poder. Dicho examen debe ser todo lo objetivo posible, para evitar cualquier posibilidad o favoritismo. Y, cuanto más se centra en materias abstractas y se sitúa

11) Así, en 1991 un 73% de los que habían terminado sus estudios tres años antes y asistido a un segundo ciclo de matemáticas o de física eran maestros; la proporción resultaba análoga para los estudios literarios (*Cereq bref* diciembre 1992). Desde esta época la situación estructural del mercado de trabajo ha permanecido estable, con variaciones en función del número de plazas de maestros "sacadas a oposición".

12) Philippe d'Iribarne, "Una aristocracia de los talentos: la École polytechnique y el modelo francés de organización, en *Les polytechniciens dans le siècle, 1984-1994*, Dunod, 1994



**“Estos diversos elementos del sistema de enseñanza se hallan generalmente financiados y organizados por el Estado y son gratuitos o casi gratuitos para los formados. Esta situación, sorprendente desde una perspectiva económica de inversión en capital humano, puede por contra entenderse bien desde la perspectiva que hemos esbozado. Constituye un punto de encuentro entre los que impulsan el aspecto elitista de la enseñanza y quienes favorecen su aspecto democrático.”**

a un alto nivel teórico, más es capaz de revelar los talentos de elevada naturaleza. Según este sistema, la selección del examen o prueba debe efectuarse al abrigo de toda presión exterior y excluyendo todo conocimiento práctico, ya que tanto una como otro sólo podrían empañar la pureza del examen. Una vez pasada la prueba y reguladas las cuestiones de rango (definido para toda la vida el rango de nobleza escolar), la formación teórica - que debe ser de alto nivel y mantenerse relativamente pura para continuar afianzando el rango de la escuela - puede coexistir con una formación práctica bajo la forma de prácticas en empresas o de una estancia en la escuela denominada “de aplicaciones”. En este sistema el “nivel” alcanzado es señal del “potencial” de los interesados y fundamento de su legitimidad para ocupar puestos con autoridad, y es más importante que el propio contenido de la formación. La coordinación entre las escuelas y las empresas puede ser bastante laxa. La formación específicamente profesional se adquiere mediante el ejercicio de la ocupación.

Se han constituido dentro de las universidades de letras y de ciencias determinadas vías formativas adaptadas a fines profesionales. Algunas de ellas (Magistères, Instituts Polytechniques) recomponen de hecho dentro de las universidades la fórmula de las *Grandes Écoles* (selección rigurosa, orientación elitista). Pero las que se desvían de dicha fórmula e imparten una formación profesional orientada a la demanda inmediata de empresas no elitista están mayoritariamente consideradas como de categoría inferior tanto con respecto a la enseñanza universitaria clásica como a las *Grandes Écoles*. Ello rige tanto para el primer ciclo (los títulos se denominan Diplomas universitarios de tecnología) como para el tercero (Diploma de Estudios especializados con fines profesionales). Veremos que esta situación ejerce determinadas consecuencias para el destino profesional de los que emprenden estos estudios, de manera relativamente favorable a la salida del sistema educativo, pero más problemática a plazo más largo.

Existe un consenso relativamente amplio en cuanto a esta formación elitista, e incluso si el sistema de las *Grandes Écoles* suele recibir críticas periódicas de un ca-

rácter casi ritual, si bien se sabe perfectamente que dichas críticas no tendrán consecuencias prácticas. No puede decirse lo mismo de la formación de masas, campo de batalla de un conflicto sumamente vivo de naturaleza política.

### La formación de masas

Con una perspectiva que podríamos llamar “derechista”, el destino de las masas (esto es, quienes no consiguieron demostrar capacidades superiores en las primeras fases de la selección escolar, que se concreta al inicio de la enseñanza primaria) es el de verse destinados a profesiones ejecutoras y escasamente nobles. Las masas tendrán necesidad de recibir una formación adaptada a sus condiciones, de carácter esencialmente práctico (técnico) y de orientación directamente profesional. Impartirles una formación demasiado teórica en carreras denominadas “generales”, consideradas nobles, correría el riesgo de formar a personas amargadas<sup>13</sup>. Una formación escolar breve e ideada para impartir conocimientos elementales (lectura, escritura, cálculo) enseñados con una perspectiva práctica, debe seguirse rápidamente con una formación profesional controlada en buena parte por las empresas, ya sea impartida dentro de éstas (aprendizaje, centros de formación internos) o dentro de un sistema especializado (la enseñanza técnica).

La opinión que podríamos llamar “de izquierdas” afirma que el destino de las masas es el de huir de la tutela de los nuevos amos que representan las empresas y en particular sus dirigentes, para poder acceder plenamente a la dignidad de ciudadanos. La enseñanza que se les imparta debe poseer el mismo carácter noble que la enseñanza de las élites, lo que implica o bien “dar cartas de nobleza” a la práctica o bien desarrollar los aspectos teóricos y abstractos de la misma. Es en todo caso esencial que dicha enseñanza venga garantizada por un “servicio público” de la educación protegido de la presión de las empresas, presión incompatible con el papel de desarrollo personal confiado al sistema formativo. Los formadores, cuya vocación será trabajar por dicho desarrollo, también deberán estar protegidos de la presión de los “patronos”. Es necesario rechazar que la escuela se subordine al mundo de la

13) Esta forma de pensar, que actualmente tiende a manifestarse de manera velada, lo ha hecho en ocasiones con gran crudeza, Pierre Rosanvallon, *Le sacre du citoyen, histoire du suffrage universel en France*, Gallimard, 1992



producción. Y el aprendizaje dentro de las empresas es condenable, como heredero de una visión doméstica de la empresa, donde los trabajadores “conformables y maleables a voluntad” se hallaban sometidos a las arbitrariedades de un patrón con derechos divinos (el término “formado en la casa” nos remite a dicha imagen doméstica). La calidad de la enseñanza profesional, garantizada por la consciencia profesional de los formadores, proporcionará a la economía trabajadores a la vez competentes y autónomos<sup>14</sup>.

En la práctica, la organización del sistema de la formación profesional inicial representa un compromiso, evolutivo según las épocas, entre estas dos concepciones. El sistema ha estado durante largo tiempo separado drásticamente de la enseñanza general (incluso los organismos del Ministerio de Educación Nacional y de la formación profesional estaban separados, desempeñando las escuelas de empresa un papel nada despreciable). El ascenso de los valores democráticos llevó a una aproximación superficial entre los dos sistemas, cuyo alcance real parece sin embargo dudoso.

### **El papel hegemónico del Estado en la formación inicial y en la coordinación formación-empleo**

Estos diversos elementos del sistema de enseñanza se hallan generalmente financiados y organizados por el Estado y son gratuitos o casi gratuitos para los formados. Esta situación, sorprendente desde una perspectiva económica de inversión en capital humano, puede por contra entenderse bien desde la perspectiva que hemos esbozado<sup>15</sup>. Constituye un punto de encuentro entre los que impulsan el aspecto elitista de la enseñanza y quienes favorecen su aspecto democrático.

Dado que con la enseñanza se persigue seleccionar una élite de talentos con una actuación eminentemente política garantizada por los poderes públicos, y en términos más generales determinar el rango que corresponde legítimamente a cada persona a través de su trayectoria de nobleza escolar, toda intervención selectiva a través del dinero será ilegítima. No se puede en buena ley comprar un título de nobleza. Además, el Estado es garante de

la validez de las pruebas que situarán a cada persona dentro de la jerarquía escolar, y de la validez asignada a cada formación (al igual que es guardián del valor de la moneda). Ello nos permite comprender el papel del Estado en la definición de los programas y el control de los títulos, y la posición que ocupan las cualificaciones nacionales<sup>16</sup>. Además, al Estado corresponde realizar arbitrajes políticos entre la lógica jerárquica y la lógica democrática para el diseño de las diversas vías educativas y de las relaciones entre ellas<sup>17</sup>.

Por otra parte, considerando que la enseñanza tiene por objetivo formar a ciudadanos fundamentalmente iguales entre sí, no puede abrirse de manera privilegiada a quienes dispongan de fondos. El Estado debe garantizar su gratuidad.

La articulación entre la referencia jerárquica y la referencia igualitaria tiende a efectuarse -según parece, cada vez más combinando igualdades formales (entre los distintos institutos de bachillerato, los títulos de las diferentes universidades) con desigualdades reales, con jerarquías oficiosas perfectamente claras y formas de selección más o menos ocultas para acceder a los mejores centros educativos. Existe una especie de mercado de competición oficiosa entre centros formativos para captar a los mejores alumnos, y entre los alumnos para acceder a los mejores centros, pero sin que estos últimos obliguen a pagar por la calidad del producto que proporcionan.

Existen por otra parte centros privados con altas tasas de pago, muy particularmente en el ámbito de la “preparación a la economía”. Pero estos centros, si bien permiten a quienes se titulan por ellos mejorar sus ingresos, apenas aumentan su nivel de nobleza escolar y se ciñen a un ámbito que la sociedad francesa tiende a considerar como escasamente noble. Suele tildárseles frecuentemente de herederos de una tradición de “merca-chifles”. También pueden servir para preparar un paso hacia vías educativas más legitimadas, por el método de aprendizaje que la sociedad francesa califica peyorativamente de “empollar”.

Aun cuando los miembros del sistema educativo público defiendan rabiosamente

14) Por ejemplo las declaraciones de Jean Auroux, antiguo profesor de liceo técnico y antiguo ministro socialista de trabajo: “Por mi parte, creo que el papel de las empresas es producir, pero además que cuanto más larga sea una formación general, mejor permite adaptarse a un sistema en rápida evolución (...). Habría que inventar (...) una nueva concepción de la formación que no sólo aprovecha-se la demanda de las empresas sino también la oferta de trabajo que suponen los jóvenes”, entrevista en *La Vie*, 2 de setiembre de 1993.

15) Sabemos en efecto que los economistas justifican las intervenciones públicas cuando existe una distancia entre las “rentabilidades económicas” y las “rentabilidades sociales”.

16) Véase por ejemplo Myriam Campinos-Dubernet y Jean Marc Grando, *Formation professionnelle ouvrière: trois modèles européens*, en *Entreprise, Etat et formation en Europe. Numéro spécial: Allemagne, France, Grande Bretagne, Italie*, *Revue Formation Emploi* nº 22 abril-junio 1988, ps.5-29

17) Esta concepción “societal” de las modalidades institucionales de regulación de los sistemas educativos y sus relaciones con los sistemas productivos resulta absolutamente indispensable para poder comprender también su estructura y modalidades de funcionamiento, así como sus modalidades de evolución. Algo particularmente necesario, por ejemplo, cuando se desean comprender las diferencias que pueden observarse en las modalidades elegidas por Francia y por Alemania para reformar e innovar sus sistemas de “certificación” de la formación profesional.

Véase M. Möbus, E. Verdier: *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination*. En *Les diplômes en Allemagne et en France*, op. Cit. E. Verdier y Ch. F. Buechteman utilizan asimismo la noción de “régimenes de educación y de formación profesional” para reflejar las especificidades institucionales nacionales en este terreno y analizar sus rendimientos relativos desde el punto de vista del funcionamiento del mercado de trabajo. E. Verdier y Ch. F. Buechteman: “Education and training regimes Macroinstitutional Evidence” en *Revue d'économie politique* nº 108 (3) mayo-junio 1998, p. 292 a 320.



***“Aun cuando los miembros del sistema educativo público defiendan rabiosamente la independencia de éste frente a toda ‘injerencia’ externa, no por ello son indiferentes ante el futuro, incluyendo el futuro profesional, de las personas formadas.”***

18) Los resultados de la investigación comparativa sobre la evolución de la formación continua en “la Europa de los quince”, presentada por el CEREQ, ilustran con particular precisión nuestra aseveración. Comparando con los otros países europeos, en Francia las empresas desempeñan un papel central en el terreno de la formación continua, en detrimento de la iniciativa individual, mientras que dejan el campo libre al Estado en el campo de la formación profesional inicial. Los ciudadanos saben perfectamente que “el título de la segunda oportunidad”, ideado en términos de “rango” en la sociedad francesa, es en buena parte un señuelo que limita su propia iniciativa en cuanto a la formación continua. “Les facteurs de développement de la formation continue dans l’Europe des quinze”, en *CEREQ Bref* nº 150 - febrero 1999.

19) Por comparación con Alemania, la situación parece no obstante ambigua una vez más en Francia, pues en este país el “índice de rendimiento” de dicha formación continua por iniciativa empresarial, expresado en términos de aumentos salariales, parece que tiende a bajar. “La asignación de esta formación parece seguir una lógica de selección y clasificación, cuya consecuencia es emitir una señal positiva y recurrente en favor de los asalariados de quien la empresa prevé una fidelidad y que desea conservar”. P. Béret y A. Dupray: “Valorización salarial de la formación profesional continua y producción de competencias por el sistema educativo: los casos de Francia y Alemania”, en la *Revista Europea Formación Profesional*, nº 14 p. 40 a 51.

la independencia de éste frente a toda “injerencia” externa, no por ello son indiferentes ante el futuro, incluyendo el futuro profesional, de las personas formadas. Los encargados de diseñar cursos formativos se hallan dispuestos a tener en cuenta dicho futuro en el curso de su labor. Y desde puestos de muy diversa responsabilidad, que pueden ir desde los administrativos superiores encargados de cuestiones educativas a escala nacional (con variaciones en el tiempo) hasta los profesores de un instituto de enseñanza profesional a escala local, también se informan de las expectativas de las empresas. Pueden obtener esta información en las instituciones oficiales de concertación, vinculadas particularmente a la “planificación indicativa” a la francesa. O bien a través de contactos de carácter informal surgidos por iniciativa personal entre un maestro y una empresa. Su eficacia, de hecho, resulta muy variable. A escala de las instituciones centrales de concertación, se resalta el aspecto económico de la formación, de acuerdo con el objetivo del aparato administrativo francés, y particularmente de su sistema de planificación, de ser instrumentos para la “modernización” de la sociedad. Las cuestiones de la relación entre formación y rango, la nobleza escolar, etc. tienden a considerarse secundarias, por ser “arcaicas” y obstáculos destinados a desaparecer ante el desarrollo de una economía y una sociedad modernas. Y se diseñan numerosos proyectos que ignoran todas estas cuestiones. Pero éstas vuelven a surgir, explícita o implícitamente, en el momento en el que se trata de traducir el discurso a la práctica. En las últimas décadas ha podido observarse perfectamente este fenómeno, bajo la forma de diversas dificultades para reformar el sistema francés de enseñanza, como analizaremos más adelante.

### **La formación permanente**

Sin considerar las actividades de formación continua concebidas como lucha contra el paro y cuya finalidad sea directamente profesional - destinadas particularmente a los jóvenes parados dentro de los “planes juveniles” -, la formación permanente se deriva en principio de dos lógicas complementarias: una perspectiva cultural de “formación a lo largo de toda la vida” por iniciativa individual de

cada persona, y una perspectiva profesional de producción de “competencias” por iniciativa de las empresas. En este último caso, la lógica es exactamente inversa a la de la formación inicial. No tiene como objetivo reglamentar el rango de las personas, sino que adopta una perspectiva claramente económica. Las empresas que la financian mayoritariamente predeterminan también en buena parte su diseño. Pueden “certificar” formaciones y, si así lo desean, conceder títulos a quienes han recibido la formación, aunque aquéllos no tendrán valor si no están reconocidos por el Estado, sola institución que puede intervenir legítimamente en lo concerniente al rango de las personas<sup>18</sup>.

Así, la ley del 16 de julio de 1971 crea para los empresarios con más de nueve asalariados la obligación de participar en la financiación de la formación profesional continua. Pero en la realidad los gastos reales de las empresas son bastante superiores a los importes mínimos establecidos reglamentariamente (en 1997, más de un 3% de la masa salarial frente a un mínimo legal de un 1,2%). El volumen de estos gastos es tal que el esfuerzo formativo total de las empresas francesas (para formación inicial y continua) resulta igual al de las empresas alemanas, aun cuando el papel que desempeñan en la formación inicial sea mucho más modesto (Gehin, Méhaut, ...). La parte esencial de las correspondientes formaciones viene impartida por organismos privados o próximos a las asociaciones profesionales - los fondos de garantía de formación -, y existe un auténtico mercado de la formación. La intervención del Estado se limita por lo esencial a proporcionar el marco reglamentario. Este sistema reglamentario reserva, en teoría, un papel importante a las organizaciones sindicales en la definición de las políticas de formación permanente, pero en la práctica dicho papel resulta más bien modesto.

Esta situación se ha hecho socialmente aceptable debido a que se trata de una formación con el evidente fin económico de adaptarse al empleo. Se considera que las empresas son a la vez las beneficiarias y las contribuyentes principales de la misma. La financiación bajo la forma de inversiones individuales es, por su parte, muy reducida<sup>19</sup>.



Así y todo, en las empresas de carácter innovador, encontramos algunos casos híbridos de formaciones denominadas "cualificantes", impartidas en las empresas y con un alcance que supera a la actividad concreta de éstas<sup>20</sup>. Este tipo de formación va destinada a lograr una mejor coordinación entre conocimientos teóricos y prácticos que en el caso de las formaciones tradicionales. Presupone la existencia de acuerdos, cuyo diseño es delicado, entre las empresas correspondientes y el sistema educativo, que ejerce un control sobre la formación impartida y concede el título correspondiente<sup>21</sup>.

## Carencias apreciadas actualmente en el sistema y dificultades de evolución del mismo

Los aspectos del sistema educativo francés más directamente vinculados a su papel definitorio del estatuto de las personas han podido hallarse, en épocas anteriores, en relativa armonía con la eficacia del aparato productivo. Por ejemplo, la combinación de ingenieros diseñadores de alta categoría y de "ejecutores" hábiles para resolver los "detalles" prácticos en las operaciones de producción ha sido sin duda eficaz durante mucho tiempo. Pero la evolución de las condiciones productivas, y en particular el cuestionamiento de la competitividad de los métodos taylorísticos de producción, han provocado un cambio en esta situación (d'Iribarne, 1989). Aún estamos buscando soluciones a los problemas generados por ello. Pero las que hubieran parecido más idóneas desde un punto de vista estrictamente económico resultan con frecuencia difíciles de aplicar, y por el contrario las evoluciones más fáciles de realizar no son por fuerza las más favorables.

Si dentro de este artículo exceptuamos la formación de formadores y de las formaciones en los ámbitos del derecho y de la salud, ciñéndonos exclusivamente a las que afectan más directamente a las empresas, observaremos una serie de dificultades que surgen a diversos niveles del sistema educativo. Estas dificultades no pueden formularse simplemente en tér-

minos de déficit de inversiones en capital humano, reflejadas en años de estudio. Se trata más bien del hecho de que las inversiones realizadas con una lógica simbólica pueden resultar mal adaptadas a una lógica de eficacia económica. Así se explican los debates particulares surgidos en Francia en torno al papel que podría desempeñar entre los restantes títulos presentes en el mercado de trabajo una "Certificación de Conocimientos Profesionales" otorgada por las empresas, con la doble perspectiva de la formación permanente y de "dar un nuevo impulso a la formación profesional"<sup>22</sup>. A diferencia de otros países europeos, como por ejemplo Inglaterra, las argumentaciones de estos debates no podrán comprenderse si no tomamos en cuenta en el caso francés el conjunto de las consideraciones precedentes, y en particular las diferencias "societales" de gestión de competencias y el puesto central de los títulos en las prácticas de gestión de las empresas, a pesar de sus afirmaciones del carácter primordial de las "competencias"<sup>23</sup>.

### Dificultades para los niveles bajos de cualificaciones

Las dificultades se acrecientan según pasa el tiempo. La proporción de los que salen del sistema educativo con los niveles mínimos (VI y V bis, en el argot de los análisis sobre la enseñanza en Francia) y sin formación profesional se mantiene particularmente resistente e impermeable al incremento generalizado del nivel medio de formación. Nos encontramos aquí con una especie de "náufragos" del sistema escolar, cada vez más numerosos, que abandonan éste (a los 16 años, al término de la escolaridad obligatoria) habiendo extraído poco provecho de los años pasados en él; una parte importante de estos alumnos (aun admitiendo diversas interpretaciones sobre las cifras) no han adquirido ni siquiera un dominio aceptable de las enseñanzas básicas como lectura, escritura y cálculo. Desde el estricto punto de vista de las competencias obtenidas, podríamos imaginarnos una solución al problema diseñando una enseñanza adecuada y más concreta para quienes no consiguen aprovechar un curso "normal". Pero esto implicaría poner radicalmente en cuestión el papel de la escuela como garante de una igualdad simbólica entre los ciudadanos, afirmar por princi-

20) Es el caso por ejemplo de empresas como la Pechiney, que han intentado combinar las evaluaciones de la empresa con certificados "cualificantes", utilizando formaciones por "módulos capitalizables": P. Doray, "Formation et mobilisation. Le cas d'aluminium Pechiney", Presses Universitaires de Lille, 1989.

21) Véase M. Périssé "La certification d'entreprise: héritage ou nouvelles règles de gestion de la main-d'oeuvre? L'exemple d'un groupe chimique", en *Revue Formation Emploi* nº 63 julio-setiembre 1998, p. 27 a 41.

22) Comisión Europea: "Enseñar y Aprender, hacia la sociedad del conocimiento". Libro Blanco de la CE, 1995

M. de Virville "Donner un nouvel élan a la formation professionnelle", Informe presentado al ministro de trabajo y de asuntos sociales. La documentation française, París, 1996.

23) Sobre el tema de las diferentes modalidades de gestión de las competencias en diversos países puede verse: D. Corardyn "La gestion des competences" PUF paris 1996. Sobre el estatuto rebajado en Francia de las certificaciones de "segunda oportunidad" y los correspondientes títulos, véase J-F Germe y F. Potier. "La formación continua por iniciativa individual en Francia: ¿declive o renovación?", en la Revista Europea Formación Profesional, nº 8/9 mayo-diciembre 1996/II-III, p. 52 a 60

Más en general, no es casualidad que esta cuestión de la mediatización de los "sistemas de certificación" por los títulos se halla replanteado de formas muy diversas. Véase "¿Cuánto sabemos? la medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo". Revista Europea Formación Profesional nº 12, setiembre-diciembre 1997/III, dedicada enteramente al tema.



24) M. Fournier y V. Bedin "L'ingénierie de formation entre traditionalisme et modernisme" en *Revue Formation Emploi* nº 63, julio-setiembre 1998 p. 43 a 59

25) Este problema es un viejo conocido de los responsables de gestionar los sistemas para jóvenes, en particular las "Missions Locales" y las "Permanences d'Accueil, d'information et d'Orientation" (PAIO) creadas en 1982 por iniciativa del gobierno Mauroy para ayudar a la inserción profesional de los jóvenes de 16 a 25 años más desfavorecidos. Estas "misiones locales" se encuentran actualmente en entredicho debido a la transferencia a las regiones de las formaciones correspondientes, decretada por la Ley Quinquenal sobre el empleo en 1993, lo que hace difícil su participación en programas como "TRACE" (Trajet d'Accès à l'Emploi - Via de acceso al empleo), que pretende impartir anualmente a unos 60.000 jóvenes con dificultades ayudas personalizadas de una duración máxima de 18 meses.

26) Esta cuestión del paso de las "experiencias locales" a las "modificaciones de normas colectivas" constituye en nuestra opinión una cuestión esencial en Francia, por su frecuencia. Estas dificultades de trasvase, que reflejan una "sociedad bloqueada", son simplemente consecuencia de los compromisos que se establecen entre las reglas y las prácticas, y que solamente pueden funcionar cuando aquéllas se reconocen tácitamente como inválidas o prácticamente inútiles. Es el caso, por ejemplo, del "numerus clausus" en las carreras universitarias, que existen en muchos puntos pero que no resultan aceptables ante las decididas proclamas que anuncian una y otra vez lo intolerable de una selección para acceder a "la Universidad de la República".

27) Véanse los resultados del estudio del CEREQ sobre la situación en 1997-1998 de los jóvenes salidos del sistema educativo en 1992. Las diferencias entre las situaciones "de inserción" en función de los niveles de titulación alcanzados y de los niveles determinados, con titulación o sin ella, confirman - si ello fuera necesario - que los títulos siguen siendo en Francia el principal criterio para la gestión del acceso al empleo por los empresarios

pio que algunas personas son menos ciudadanas que otras, lo que parece impensable.

Se buscan soluciones de compromiso, a fin de integrar los imperativos prácticos con los simbólicos, pero éstas resultan sin embargo sumamente difíciles de encontrar. Se han logrado progresos en cuanto a la elaboración de pedagogías adaptadas para la enseñanza de adultos con dificultades escolares y para la formación profesional continua<sup>24</sup>. Pero en estos dos casos la situación es más fácil, ya que la dimensión simbólica no es la misma, al tratarse de una enseñanza dirigida claramente a los ya productores, y no a los ciudadanos en general. Se desarrolla un tipo de enseñanza análoga destinada a los jóvenes dentro de los "planes juveniles" para las personas entre 16 y 25 años, con una investigación sobre la formación alterna, que se impartiría a quienes no lograsen encontrar un empleo "normal" en el mercado de trabajo<sup>25</sup>. Pero estas medidas son controvertidas, ya que se les acusa de proporcionar a las empresas una mano de obra "de rebajas".

Para los que consiguen aprobar una enseñanza profesional de nivel inferior al universitario (niveles V y IV), las dificultades son de otro tipo. El objetivo de realzar la nobleza escolar asignada a esta categoría educativa y de mantener su independencia frente a las empresas conduce a revalorizar sus aspectos teóricos y desdeñar en alguna medida las actividades derivadas de prácticas "manuales" aprendidas en el tajo. En la práctica, se opta regularmente para todas las vías de formación profesional por "revalorizar" su estatuto regularmente a través de una reducción de las enseñanzas "prácticas y transmisoras de conocimientos experimentales", y reforzando las enseñanzas teóricas que priorizan los "conocimientos generales", con gran detrimento de las PYMEs, que ven cómo la "empleabilidad" o potencial inmediato de empleo entre los jóvenes se reduce en la misma medida (Campinos-Dubernet, 1998).

Podríamos suponer durante algún tiempo que la modernización del aparato productivo y el desarrollo de la automatización harán que desaparezca la importancia de estas capacidades y que sólo hay ventajas en el hecho de sustituir a

obreros formados fundamentalmente en la práctica por obreros de formación mucho más teórica. Pero se aprecia actualmente que es necesario disponer de una combinación íntima de conocimientos prácticos y teóricos. Sin embargo, ni la escuela ni la empresa parecen bien equipadas para ofrecer esta combinación, y, teniendo en cuenta lo que hemos visto hasta ahora, no resulta fácil que ambos estamentos cooperen con una perspectiva institucional generalizada y más amplia que los numerosos casos de cooperación concreta que puedan tener lugar en la práctica por iniciativa local<sup>26</sup>.

Además, estas formaciones se desarrollan a través de vías educativas terciarias en mucho mayor grado que lo deseable de conformidad a las necesidades del aparato productivo, lo que se traduce por una degradación de las condiciones de inserción profesional; por ejemplo, las remuneraciones de los CAP-BEP terciarios (certificados de aptitud profesional) tienden por ejemplo a ser equivalentes a los de los jóvenes salidos del sistema escolar sin titulación ninguna<sup>27</sup>. Esta situación favorece por supuesto que los alumnos que acceden al sistema tiendan a proseguir estudios que les lleven a la enseñanza superior.

### **Dificultades que surgen además en los puntos de contacto de la enseñanza masiva con la enseñanza para élites**

Estos puntos de contacto fueron nulos durante mucho tiempo, ya que no existía prácticamente nada entre las enseñanzas superiores largas, ya fueran universitarias o impartidas en las *Grandes Écoles*, pero destinadas claramente a formar a las élites, y las enseñanzas de nivel mucho más modesto, en las que además no existían posibilidades de paso (enlaces) entre las diversas vías. Pero este espacio se ha colmado en la actualidad en buena medida con el desarrollo de las formaciones denominadas "bac+2", "BTS", (Brevet de Technicien Supérieur - Certificado de técnico superior- expedido por los institutos de enseñanza técnica), y el "DUT" (Diplôme Universitaire de Technologie - Título universitario de tecnología-, expedido por las universidades en sus Institutos Universitarios de Tecnología). Estas cualificaciones corresponden en buena parte a las necesidades del mercado de



trabajo, ya que los contenidos de las formaciones impartidas conceden gran espacio a los conocimientos tecnológicos. Una alta proporción de los titulados pasa al empleo y encuentra buenas condiciones de inserción, sobre todo en carreras industriales. Pero su identidad social ya es más cuestionable.

La base de los conocimientos impartidos no es de una naturaleza que les permita acceder a los niveles elitistas, lo que se traduce en el hecho de que a los titulados les resulta difícil acceder dentro de las empresas a la categoría de los "cuadros" (categoría específicamente francesa, sin otra justificación que el estatuto que ocupa). No obstante, su categoría basta para diferenciarlos del "vulgo", a quien pertenecen quienes no disponen de conocimientos tecnológicos, y para hacerles acceder directamente a las "profesiones intermedias". De hecho estos conocimientos disfrutaban de un estatuto intermedio entre los conocimientos teóricos y los prácticos, lo que permite explicar su papel de bisagra en torno a la cual giran los proyectos de reforma que no consiguen realizarse<sup>28</sup>. La posición que ocupan en la empresa es por ello incómoda, si abandonan las funciones técnicas con su delimitación de categorías relativamente laxa. Las esperanzas de integrarlos como otro eslabón dentro de la cadena de mando se han visto muy decepcionadas. Debido a esta situación, aun cuando al principio se pronosticaba que los matriculados en estas vías se darían por satisfechos con ellas, se observa un número cada vez mayor de alumnos que prosiguen sus estudios hasta llegar a alcanzar un auténtico nivel universitario, y con él un puesto claro dentro de la sociedad<sup>29</sup>.

El índice de fracasos de los que acceden a las universidades es alto; muchos no obtienen titulación alguna, o consiguen un título de escaso valor en el mercado de trabajo. Pero la convicción republicana francesa según la cual cada persona debe poder acceder a un nivel alto de nobleza escolar hace sumamente difícil implantar de manera oficial y general una selección de acceso a las facultades (dejando aparte las facultades de medicina, donde se impone más la lógica profesional). Una solución al estilo alemán o sueco, que reglamentase la mayoría de los puestos en la enseñanza superior según

las salidas profesionales, resulta difícilmente imaginable en el contexto francés, si exceptuamos las carreras con finalidades claramente profesionales. El desarrollo de carreras universitarias "cortas" y de carreras técnico-profesionales ha sido una solución a este problema, pero con los límites que hemos analizado.

La tendencia que podríamos calificar de natural del sistema francés corresponde a una especie de huida hacia adelante y se traduce en un incremento de los niveles formativos; una huida hacia adelante que se refleja perfectamente en el célebre lema de "80% de bachilleres" (dentro de una promoción de edades). Este lema encuentra su justificación en la comparación de los éxitos económicos de Japón con el nivel formativo de los obreros de dicho país. Dicha política cosechó el beneplácito de las "fuerzas progresistas" y satisfizo el deseo de democratización de la sociedad, al ofrecer un acceso cada vez mayor a formaciones que proporcionan un nivel alto de nobleza escolar. Pero sus efectos en materia de adecuación entre formación y empleo son bastante discutibles.

Cuando la explosión escolar comenzó en Francia, tras la segunda guerra mundial, una gran parte de quienes ocupaban puestos supuestamente cualificados disponían de un nivel formativo inferior - según los criterios en vigor - al nivel del cargo que desempeñaban. Así, estimulada por el crecimiento, la categoría de los cuadros no podía cubrirse totalmente con formaciones de *Grandes Écoles* o de universidad; la mayoría de quienes ocupaban un puesto de obrero cualificado no tenían una formación profesional "auténtica", etc. En los primeros momentos, el incremento de los niveles formativos ha permitido recuperar esta insuficiencia de la titulación y acercarse a una correspondencia "normal" entre los niveles de formación y los niveles de empleo (esto es, de hecho entre la nobleza de los empleos y la de las personas que los desempeñan). Pero progresivamente, al ir aumentando el número de titulados y frenarse el crecimiento, son cada vez más las personas que aceptan puestos "descualificados" (inferiores a su rango) con tal de conseguir un empleo. Un fenómeno semejante, que perturba el funcionamiento del mercado de trabajo, parece contribuir al elevado ín-

28) Estas dificultades cristalizan en torno al conjunto de las formaciones "tecnológicas superiores", que no consiguen constituirse como carreras coherentes de BAC + 2 a BAC + 5. Las dudas que han surgido tras el anuncio efectuado por Claude Allègre de una "readaptación" de las vías educativas francesas al modelo llamado europeo de 3, 5, 8 (años de estudios tras el bachillerato) nos ofrecen un ejemplo suplementario: "mientras que ministros y expertos se devanan los sesos desde hace más de una década para crear una "carrera tecnológica" de valor equivalente a la enseñanza general tradicional, sucede como si el mercado de trabajo ya hubiera precedido a crear [...] una nueva élite técnica". Suplemento a *Le Monde* "Choir ses études. DUT et BTS, jueves 18 de febrero de 1999, p. 11.

29) Así, para los titulares de DUT, la proporción de quienes prosiguen estudios a jornada completa al año siguiente de haber obtenido el título ha pasado de un 33% en 1984 a un 45% en 1988; *Cereq bref*, diciembre de 1992. Desde entonces, dicha proporción ha continuado aumentando y llegó a ser del 63% en 1992. La tendencia amenaza con generalizarse si triunfa el actual proyecto de reforma denominado "3, 5, y 8" que añadiría un año de estudio complementario tras las vías educativas de Bac+2.



***“(…)el aprendizaje, en fuerte regresión durante las últimas décadas, vuelve a adquirir - sobre el papel - un trato favorable, partiendo de la estima que merece el ejemplo alemán. Se considera que el aprendizaje ofrecería una mejor inserción profesional a los jóvenes poco cualificados, (...). Pero en la práctica, la imagen social del aprendizaje, mal situado en términos de nobleza escolar, se opone a su promoción.”***

dice de paro francés (d'Iribarne P., 1990). Se observa que numerosos jóvenes se adentran en formaciones “sin salida” pero valorizadas socialmente (en particular en la enseñanza secundaria general), mientras que caen en desgracia otras formaciones con mayor probabilidad de dar pie a un empleo.

Además, este incremento en el nivel de formación teórica no facilita por fuerza una mejor conexión entre los conocimientos teóricos y las capacidades empíricas, tal y como las empresas necesitan. Es por ello que los estudios actuales que buscan formas de armonizar mejor la formación con las necesidades de las empresas acaban en general proponiendo un conjunto de reformas del sistema educativo, reformas cuya aplicación efectiva resulta no obstante dificultada por el aspecto simbólico de la formación.

Así, el aprendizaje, en fuerte regresión durante las últimas décadas, vuelve a adquirir - sobre el papel - un trato favorable, partiendo de la estima que merece el ejemplo alemán. Se considera que el aprendizaje ofrecería una mejor inserción profesional a los jóvenes poco cualificados, cuyo índice de paro es bastante elevado en la actualidad. Pero en la práctica, la imagen social del aprendizaje, mal situado en términos de nobleza escolar, se opone a su promoción. Un contraejemplo puede observarse en Alsacia, región que con estructuras sociales hasta cierto punto hereditarias de la cultura germánica considera el aprendizaje con muchos mejores ojos que el resto del país. Con todo, desde 1987 la ley permite a universidades y escuelas proponer a sus estudiantes el estatuto de aprendices como enriquecimiento de su formación profesional, mediante una experiencia concreta en empresas, con el objetivo de conceder “también al aprendizaje sus cartas de nobleza” (Faujas, 1999). Tras una difícil primera etapa, el número de aprendices en las formacio-

nes post-bachillerato ha conseguido duplicarse con creces en los cursos de 1995 y 1997-1998, alcanzando la cifra de 31.000 alumnos, es decir un 10% de los aprendices totales. No obstante, estos aprendices se concentran más bien en las escuelas privadas “pequeñas”, dirigidas al comercio, y permiten a los jóvenes “menos favorecidos” acceder a estudios de pago alto.

Igualmente, se ha previsto crear una carrera de ingenieros formados a través de un retorno al sistema de enseñanza tras varios años de experiencia profesional (la carrera denominada Decomps, el nombre de su inspirador). Pero la puesta en marcha de esta vía educativa está encontrando obstáculos. Los así formados ¿serán ingenieros “auténticos” o ingenieros “de rebajas”? ¿dispondrán del título de “ingenieros” sin más o de “ingenieros en técnicas”, señalizando así que dentro de una categoría superior de cuadros forman una subcategoría relativamente inferior?. En principio, su formación no resulta demasiado noble y podría corresponderse bien con las tareas de fabricación - también poco nobles - a las que se les destine. Pero ¿es aceptable actuar así, en una época que reivindica la democratización de la enseñanza y de la sociedad?

En resumidas cuentas, situándonos con una perspectiva europea, son muchos los esfuerzos aún necesarios para adaptar a todos los niveles el sistema francés de formación a las necesidades actuales de la sociedad, respetando las especificidades de la sociedad francesa. Esta conclusión es cierta tanto para las “formaciones de masas” como para la formación elitista, como testimonia la violencia de las críticas cosechadas por la dirección de la École Normale Supérieure, quien decidió implantar por primera vez en el curso de este año un examen para estudiantes europeos, que se efectuaba en inglés y no iba precedido de una “classe préparatoire”<sup>30</sup>

30) C. Cohen-Tannoudji y S. Haroche: “L'ENS doit s'ouvrir sur l'Europe” en *Le Monde*, 11 de marzo de 1999, p. 15

**Bibliografía**

**Campinos-Dubernet M.** (1998): *“Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises”*. GIP Mutation Industrielle. Multigraphié, Paris, 27 p.

**Cheminade J.** (Mai-Juin 1998): Le mouvement des Arts et Métiers: “Hausser l’ordre du monde”, en *FUSION* n°71, p 27 à 37.

**d’Iribarne A.** (1989): *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Paris, presses du CNRS.

**d’Iribarne P.** (1990): *Le chômage paradoxal*, Paris, Puf.

**Duby G.** (1978): *Les trois ordres ou l’imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.

**Elias N.** (1939): *La civilisation des moeurs*, Calmann-Lévy, 1973.

**Faujas A.** (Janvier 1999): “La dérive élitiste de l’apprentissage” en Journal *Le Monde*, supplémento “Initiative” 19.

**Gehin J.-P., Méhaut P.** *Apprentissage ou formation continue ? stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, l’Harmattan, p 73.

**Maurice M., Sellier F., Silvestre J.-J.** (1982): *Politique d’éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.

**Hillau B.** (Octobre-Décembre 1998): “Progrès technique et acteurs du changement dans la soierie lyonnaise au XVIII<sup>em</sup> siècle”, en Revue *Formation Emploi*, n° 64, p 5 à 24