

Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento

Henri Eckert

Céreq, Marseille

eckert@cereq.fr

Resumen

El fracaso escolar, anteriormente atribuido por los psicólogos a una desventaja individual, parece ser hoy un efecto de las relaciones del colegio y del sistema de formación con el mercado laboral. Los jóvenes que entran el mercado laboral con un nivel de formación suficiente encuentran su primer trabajo fácilmente y una titulación parece ser la mejor garantía contra el desempleo en el comienzo de su vida laboral; por el contrario, aquéllos que se incorporan al mercado laboral con un nivel de formación insuficiente, se encuentran con grandes dificultades para encontrar un primer trabajo y su falta de formación parece ser la razón principal de esas dificultades. En consecuencia, la gente joven que abandona su formación demasiado pronto aparece como los fracasados escolares y este mecanismo funciona más incluso cuando el sistema económico es incapaz de absorber toda la fuerza de trabajo joven. Sin embargo, el fracaso escolar, incluso si éste implica una responsabilidad individual, se relaciona con disfunciones en el colegio y en el sistema de educación, que es incapaz de llevar a la gente joven a niveles de formación suficientes, con el objetivo de abrir caminos de acceso para emplearlos: el fracaso escolar aparece como un producto de la escuela y del propio sistema educativo y requiere una reflexión sobre su organización y dirección. La reflexión pedagógica, iniciada por el «informe Schwartz» a principios de los ochenta, se centra en la relación dialéctica entre conocimiento abstracto y la aplicación concreta de este conocimiento, con la finalidad de devolver a la gente joven el significado de la formación y darles de nuevo el placer de la educación y de la formación.

Palabras clave: Fracaso escolar, repetir curso, educación general, formación profesional, orientación profesional, inserción profesional, empleo joven, mercado laboral, aprendizaje, formación continua.

Abstract: *School Failure and Obstacles to Professional Integration. Vulnerability of Young People with no Education at the Commencement of Knowledge Society*

School failure, which was formerly attributed by psychologists to an individual handicap, seems nowadays to be an aftermath resulting from the connections of school and training systems to the labour market. Young people who enter the labour market with a sufficient training level are capable of finding their first job easily; on the other hand, having a qualification seems to be the best guarantee against unemployment at the beginning of working life. By contrast, those who join the labour market with an insufficient training level encounter increasing difficulties to find a first job. Likely, their lack of training appears as the main reason of these difficulties. As a result, young people who stop their training too early are considered as school failures. All this mechanism seems to be more effective when the economic system shows itself unable to absorb all the young labour force. However, school failure, even when it implies individual responsibility, is usually related to dysfunctions in school and training systems, which are unable to lead young people to sufficient training levels aiming at the provision of new opportunities to employment: school failure appears as a product of school and training systems demanding a serious reflection on its organization and running. Pedagogical reflection, as initiated by the «Schwartz report» at the beginning of the 1980s, focuses on the dialectical relationship between abstract knowledge and its concrete application in order to restore the meaning of training for young people and provide them with an opportunity to enjoy education and training again.

Key words: school failure, repetition of year, professional training, vocational counselling, integration into working life, youth unemployment, labour market, apprenticeship, life long learning.

El movimiento parece inevitable y la alternativa –correr el riesgo de perder su posición en la competición mundial...– en realidad no es tal: ¡id, pues, sin tardar, hacia la «sociedad del conocimiento»! Si la orden se dirigiera en primer lugar a las naciones, involucradas en una competencia exacerbada dada la gran competición económica mundial, no dejaría por ello de aplicarse a los individuos dentro de cada espacio regional/nacional/transnacional, que compiten por acceder a los empleos y/o a las plazas disponibles para asegurarse su posición dentro de la jerarquía social. De este modo, necesidad individual y obligación colectiva coincidirían y ninguna comunidad podría salir adelante sin el compromiso de todos sus miembros –en particular de los más jóvenes y de sus familias– en lo que algunos denominan «estrategias de aprendizaje»¹.

¹ En francés «stratégies d'apprenance». La palabra «apprenance» no existía hasta ahora en la lengua francesa. Este neologismo aparece en el título del libro de Philippe Carré (2005): *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir dans le cadre de la société cognitive*. La expresión «stratégies d'apprenance» se ha tomado de un documento del Consejo económico y social (Francia).

Se plantea por tanto, y de manera más intensa aún que en el pasado, la cuestión de saber qué ocurrirá con aquellos jóvenes que abandonen el sistema de formación inicial sin haber adquirido la formación suficiente para afrontar la sociedad del conocimiento actual de una antigua cuestión que no por ser antigua es menos dolorosa, tanto para los individuos a los que afecta como para las sociedades en su conjunto. En Francia, se ha adoptado recientemente la terminología «jóvenes no cualificados»; terminología que resulta impropia ya que la palabra cualificación se refiere en primer lugar a la calidad de la relación laboral (Naville, 1956) y convendría hablar más bien de jóvenes insuficientemente formados. Concretamente: de jóvenes que abandonan el sistema de formación inicial demasiado pronto, sin haber adquirido los conocimientos fundamentales indispensables y sin haber obtenido ningún diploma que les facilite la entrada y posterior adaptación al mundo laboral.

Antiguo problema, decíamos... Puesto que se planteó en el momento en que, una vez instaurada la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos², algunos jóvenes no conseguían adquirir en la escuela primaria los conocimientos fundamentales exigidos para una adecuada inserción en la sociedad industrial, por aquel entonces en plena expansión. Encomendado ante todo a psicólogos, el problema parecía ser el resultado de carencias propias de los individuos, a quienes había que identificar lo antes posible para proponerles entrar en estructuras de formación adaptadas a su «desventaja»³. Este enfoque tenía tendencia a atribuir a los individuos –debido a las diferencias sistemáticamente identificables en ellos– la causa de su fracaso y, por ello, a liberar a la escuela de su responsabilidad, aun cuando a ésta le correspondía ayudar a los jóvenes con dificultades a superar su desventaja. Ahora bien, otros factores, socioeconómicos, desempeñan un papel esencial en el fracaso escolar de los individuos.

El «problema del fracaso escolar» –según la fórmula actualmente fijada– se ha vuelto a plantear cada vez que se tomaban nuevas medidas encaminadas a aumentar la duración de la escolaridad de los jóvenes franceses. Dos grandes etapas han marcado el proceso de prolongación de la escolaridad desde los años 1950: primero, cuando la obligación escolar legal se prolongó hasta los 16 años, en 1958, bajo la reforma conocida como «Berthoin-De Gaulle»⁴; después en 1985, cuando el ministro de educación nacional de

⁽²⁾ Obligación escolar establecida en 1881 en el marco de las «Leyes Jules Ferry».

⁽³⁾ Esta es la forma en que Alfred Binet y Théodore Simon, psicólogos, debían elaborar su «escala métrica de la inteligencia», cuya finalidad era la de clasificar los individuos y, más concretamente, poner de relieve el retraso que algunos parecían manifestar con respecto a su curso.

⁽⁴⁾ Jean-Marie Berthoin, entonces Ministro de Educación Nacional, hizo votar en 1958 –justo antes de la vuelta al poder del general De Gaulle– la ley que elevaba de 14 a 16 años de obligación escolar para los jóvenes franceses. La medida no entraría en vigor hasta 1967.

aquella época, Jean-Pierre Chevènement, propuso promocionar desde entonces «el 80% de cada generación al nivel de *baccalauréat* (bachillerato francés)». Desde entonces, se ha planteado la cuestión de saber lo que ocurriría con el 20% restante, con aquellos que no alcanzasen el «nivel de *baccalauréat* ». Todos ellos, ese 20% restante, no podían ser considerados como alumnos en fracaso escolar... Aunque podría ser... Pero entonces, la construcción social del fracaso escolar se hacía aún más evidente.

Tras inscribir, como acabamos de hacer, el problema actual de los jóvenes insuficientemente formados en su genealogía, ¿podemos inferir que la solución será siempre más o menos la misma? A saber: ¿proporcionar los medios para colmar sus lagunas a aquellos que no han podido adquirir los conocimientos generales ni especializados -las competencias profesionales en particular- requeridos por el desarrollo económico y social? Desde la puesta en marcha de una enseñanza especializada y dirigida a los jóvenes considerados con retraso con respecto a su curso, a la creación de clases especializadas al margen de la etapa de *collège* o de *lycée* profesional, u otras propuestas educativas que combinan enseñanzas generales y especializadas, parece en efecto que la única manera de paliar el déficit de formación haya consistido siempre en la concesión de un complemento de formación adaptado a las dificultades específicas de los individuos a los que afecta, con vistas a restablecer sus posibilidades de inserción social y profesional.

Es en este punto en el que la reflexión pedagógica llevada a cabo el último cuarto de siglo -desde los años ochenta hasta hoy día- habría podido propiciar una cierta evolución. Sin prejuzgar la eficacia de la muy reciente noción de «aprendizaje⁵», parece en efecto que la continua interrogación sobre la concepción misma de la formación, sobre las condiciones de la adquisición de los conocimientos o la interacción entre adquisición de competencias y adquisición de conocimientos básicos indispensables para el dominio de dichas competencias, o incluso las experiencias llevadas a cabo según las circunstancias y las urgencias, han entreabierto la vía a otras formas de responder al cada vez más grave problema del fracaso escolar. Es sobre el fondo de estas interrogaciones que proponemos aclarar a grandes rasgos los dispositivos establecidos en Francia destinados a aportar una solución al problema de los jóvenes que han salido del sistema educativo sin una formación adaptada al mercado laboral.

A continuación distinguiremos tres etapas. Primero mostraremos cómo el fracaso escolar depende cada vez más de las relaciones que la institución escolar mantiene con el mercado laboral y no simplemente del rendimiento académico de cada individuo.

⁵ Véase nota 1.

Seguidamente, mostraremos cómo la escuela –considerada aquí como una estructura global– interviene en la producción de dicho fracaso escolar e intenta dar una respuesta adaptándose a su público. Será entonces cuando abordemos los mecanismos destinados a apoyar a los jóvenes tras su salida del sistema de formación inicial, dispositivos que pretenden acompañar a los jóvenes hacia la vida activa propiamente dicha. ¿Y si la solución se encontrara en la articulación entre formación general y formación profesional? Este será el punto que trataremos en nuestra conclusión.

Del fracaso escolar a las dificultades de inserción profesional

La evaluación del número de alumnos con fracaso escolar⁶ no es tarea fácil y parece aún más difícil de cuantificar de forma consensuada, tanto más cuanto es cierto que los criterios de estimación del fracaso escolar pueden variar. El recuento de los jóvenes descartados de una etapa escolar normal –la que lleva de la escuela *maternelle* a la escuela primaria y después al *collège*⁷– podría aportar una primera solución al problema. Sin embargo, además de estos alumnos –poco numerosos– a quienes ciertas dificultades han conducido hacia estructuras de enseñanzas especializadas, están todos aquellos que parecen no haber adquirido, sobre todo en el momento de terminar la escuela primaria, los conocimientos indispensables para sacarle provecho a su escolaridad posterior. Estos conocimientos, enunciados desde la creación de la escuela primaria, consisten básicamente en el dominio de la lectura, de la escritura y del cálculo –leer, escribir y contar.

Ahora bien, un número importante de jóvenes entra en el *collège* sin haber adquirido dichas habilidades fundamentales y, sobre todo, sin saber leer. Aunque hacer una estimación de su número sea algo difícil, estos alumnos constituyen una masa más impor-

⁶ La expresión «fracaso escolar» aparece en Francia en los años sesenta del siglo XX; ésta designa realidades multiformes que no procede exponer aquí. Nos limitaremos a utilizarla incluso para nombrar el fracaso escolar cuando aún no era designado como tal, en la perspectiva de mostrar un desplazamiento del individuo hacia las relaciones entre los individuos y la institución escolar.

⁷ La mayor parte de los niños franceses son escolarizados mucho antes de los 6 años, edad a la que legalmente comienza la obligación escolar, tras haber asistido durante dos o tres años a la escuela *maternelle*. A la edad de 6 años concretamente los niños son admitidos en la escuela primaria, que abandonarán a los 11 años para entrar en el *collège*. La etapa de *collège* tiene una duración de cuatro años y cierra, para un alumno que siga una escolaridad «normal», el periodo de la obligación escolar. Véase anexo I.

tante que aquellos que son dirigidos hacia estructuras especializadas. Pero sobre todo, acaban a menudo, de una forma u otra, convirtiéndose en un problema en los centros o las clases a las que asisten. Sintiendo ajenos a la enseñanza que se les propone, primero se «descuelgan» durante las clases –a riesgo de perturbar el aula o de plantear distintos problemas de disciplina a sus profesores– antes de «descolgarse» totalmente: el absentismo ocasional evoluciona frecuentemente hacia un absentismo crónico y los alumnos terminan en la mayoría de los casos por no volver más al *collège* o al *lycée* profesional⁸. Con dificultades en el mercado laboral, algunos de estos jóvenes se ven abocados a «desenvolverse» por sí solos...

Hacia aquí apunta otra manera de evaluar el fracaso escolar: consiste precisamente en contar aquellos que, a la salida de la escuela, se presentan desfavorecidos⁹ en el mercado laboral. Hasta principios de los años setenta del siglo XX, la inserción profesional de los jóvenes a la salida de la escuela no suponía el menor problema: incluso aquellos que llegaban al mercado laboral sin formación profesional o aquellos que, habiendo cursado una formación profesional no habían obtenido su diploma final, encontraban todavía con facilidad un empleo en empresas e incluso en la administración. Con el vuelco de la coyuntura económica y el final de los «treinta gloriosos¹⁰», el acceso al empleo se hace cada vez más difícil –en cualquier caso cada vez conlleva más tiempo–, al menos para aquellos que se presentan, precisamente, sin formación profesional o sin un diploma que lo certifique. Coyuntural hasta entonces, el desempleo juvenil tiende a convertirse en estructural, hasta el punto de constituir poco a poco una preocupación mayor para la opinión pública y la clase política.

Las encuestas «Génération» del Céreq ponen en evidencia las dificultades encontradas por estos jóvenes una vez llegados al mercado laboral «sin formación suficiente». Comencemos por aportar algunos resultados, extraídos de la encuesta «Génération 2001 en 2004». Como su propio nombre indica, esta encuesta, realizada en 2004, nos permite describir la trayectoria de jóvenes que salieron de su formación inicial en 2001, desde su acceso a un primer empleo a una estabilización en un empleo fijo, pasando por eventuales periodos de desempleo o inactividad. De ella se desprende que,

⁽⁸⁾ Tras el *collège*, los alumnos van al *lycée*... Al *lycée* de enseñanza general o tecnológica para aquellos que tienen la capacidad, al *lycée* profesional para aquellos –menos numerosos– que desean emprender enseguida una formación profesional y para aquellos –más numerosos– a los que se les impidió entrar en un *lycée* de enseñanza general o tecnológica debido a su bajo rendimiento escolar en el *collège*.

⁽⁹⁾ Con la palabra «desfavorecidos» nos referimos aquí a todos aquellos que no poseen títulos o diplomas valorados en el mercado laboral.

⁽¹⁰⁾ De este modo designa el economista Jean Fourastié el largo periodo de crecimiento económico que, de 1945 a 1975, permitió el despegue económico de Francia.

a aquéllos que no cuentan con una formación profesional, salir adelante les cuesta más que a los demás, ya sea por el tiempo que invierten en acceder al primer empleo, por el número de empleos ocupados durante los tres años de observación o por la cantidad de tiempo acumulado en desempleo, por la calidad del empleo ocupado en el momento de la encuesta o por su salario, las diferencias son considerables y los resultados de unos y de otros se organizan claramente según la jerarquía de las formaciones cursadas en el sistema de formación inicial.

Veamos a continuación los individuos en desempleo tres años después de haber salido de su formación inicial¹¹: el porcentaje se sitúa por debajo del 10%¹² para los jóvenes que salieron de niveles más altos, es decir, entre aquéllos que tuvieron las escolaridades más valoradas o, al menos, las más duraderas. A la inversa, entre los jóvenes cuyas escolaridades fueron difíciles o breves y, particularmente, entre los jóvenes que salen de la escuela sin formación profesional el porcentaje de desempleo se dispara: uno de cada tres jóvenes -34%- que salieron precozmente y sin ninguna formación profesional efectiva se encuentra en desempleo tres años después del final de su escolaridad. Sin embargo, conviene señalar que aquéllos que salen de su formación inicial tras una formación profesional de primer nivel -de dos años tras la etapa de *collège*- sin haber obtenido el diploma final, es decir, sin disponer de un título que certifique un nivel profesional satisfactorio, no están por ello en mejor situación, ya que el 28% se encuentra igualmente sin empleo, aunque inmediatamente disponibles para trabajar.

De este modo, más de cuatro de cada seis individuos que salieron prematuramente de formación inicial y sin ninguna formación profesional se han encontrado en desempleo más de un año a lo largo de los tres primeros años de vida activa, lo que significa que han pasado más de un tercio de su tiempo sin ocupación profesional... Las trayectorias que han seguido lo corroboran. También es cierto que algunos de ellos encontraron, a pesar de todo, un empleo rápidamente y se mantuvieron empleados después; es el caso de un tercio de estos jóvenes. Sin embargo, otro tercio consigue muy difícilmente salir de situaciones de desempleo: estos individuos alternan cortos periodos de tiempo empleados con periodos de desempleo y se encuentran atrapados en los mecanismos de demanda y rechazo de mano de obra poco cualificada, muy

⁽¹¹⁾ Estos resultados han sido extraídos del documento titulado «Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001», publicado por el Céreq -Centre d'études et de recherches sur les qualifications- en 2005. Dicho documento recoge los principales resultados de la encuesta Génération 2001 en 2004; dicho documento se encuentra disponible en la página web del Céreq en la siguiente dirección: www.cereq.fr.

⁽¹²⁾ Lo que es igual a un porcentaje de desempleo comparable al del conjunto de la población activa en Francia, algo inferior al 10%.

sensible a los avatares de la coyuntura económica. Por otro lado, una parte de estos jóvenes más desfavorecidos en el mercado laboral –aproximadamente uno de cada cinco– consiguió temporalmente empleo a fecha de la encuesta, en otoño de 2004. Del resto de individuos de este grupo, algunos se retiraron del mercado laboral mientras que otros intentan retomar una formación.

¿Por qué esta descripción detallada del devenir de estos jóvenes más desfavorecidos a lo largo de sus primeros años de vida activa? Sin duda es necesario para aclarar esta expresión: «los jóvenes más desfavorecidos». Pero antes, demos una vez más una vuelta por la historia: cuando casi todos los jóvenes, al término de su escolaridad, encontraban empleo y conseguían mantener su actividad profesional, la cuestión del fracaso escolar quedaba principalmente circunscrita al mundo escolar. Sin duda Francia padecía un importante déficit de mano de obra formada pero el hecho de que algunos jóvenes salieran sin diploma profesional no suscitaba ningún tipo de preocupación social. La detección de aquellos que no conseguían dominar las habilidades de base o adquirir los conocimientos indispensables y la puesta en marcha de estructuras pedagógicas apropiadas bastaba para resolver el problema. Sin contar que dicho problema se había vuelto cada vez más marginal con el progreso de la escolarización de la juventud francesa.

Tras el vuelco de la coyuntura económica a mediados de los años setenta, el contexto en el que se aprecia el fracaso escolar cambia totalmente. El gran crecimiento del desempleo entre los jóvenes se vuelve cada vez más preocupante y, sobrepasando rápidamente el marco de las preocupaciones estrictamente económicas, se convierte en uno de los problemas sociales más incandescentes. Enseguida se establece una correlación entre riesgo de desempleo y bajo rendimiento escolar, convirtiéndose en un reto fundamental tanto en el debate público como en el debate científico. Aún cuando correlación no signifique necesariamente causalidad y se sepa enseguida que mejorar el nivel de formación de los jóvenes no conlleva de entrada el aumento sustancial de la oferta de empleo, el vínculo entre situación de cara al empleo y situación a la salida de la escuela está establecido. Si la prolongación de la formación inicial y el acceso a etapas de estudios cada vez más elevados se revela como la mejor garantía contra el riesgo de desempleo al inicio de la vida activa, la insuficiencia de formación se revela como una causa decisiva de dicho desempleo. En suma, éxito y fracaso escolar se evalúan cada vez más en función de la rentabilidad de la formación adquirida al entrar en el mercado laboral.

El fracaso escolar, al contrario que al inicio de la escolaridad obligatoria en Francia, ya no se atribuye exclusivamente a los individuos, a una desventaja que les incapacite

para llevar a cabo los aprendizajes indispensables propuestos en la escuela. Las circunstancias de la entrada en la vida activa definen a partir de ahora los niveles de exigencia evolutivos, a los que la escuela debe preparar a los jóvenes y el no haber adquirido en el sistema de formación inicial un nivel de conocimientos suficiente es ahora firmar por el fracaso escolar. Fracaso que es tanto el de la institución misma, que no ha conseguido elevar a todos los jóvenes al nivel esperado, como el de los individuos¹³: el sistema de relaciones en el que se sustentan la institución y los individuos que ésta acoge es a partir de ahora motivo de discusión dentro del fracaso escolar y, aunque la responsabilidad de los individuos no esté depurada, la de la escuela está claramente identificada. Los más desfavorecidos son pues aquellos a los que la escuela no ha dotado suficientemente.

La escuela frente a la producción de fracaso escolar

La coincidencia merece ser destacada: Francia decide unificar la etapa de *collège* en el momento en, al igual que todos los países desarrollados, entra en una fase de desaceleración del crecimiento. En efecto, en 1975 se toma la decisión política por la que un *collège* único sustituye a las estructuras anteriores: a partir de entonces, todos los alumnos que salen de la escuela primaria entran en un *collège* unificado para proseguir una misma enseñanza. Pero nada de reagrupar los mejores o peores alumnos en clases buenas o peores respectivamente: los jóvenes se agrupan desde entonces en clases heterogéneas desde el punto de vista de sus conocimientos anteriores. De cualquier modo, la ley prevé «adaptaciones particulares» y la organización de «acciones de apoyo» como respuesta a las dificultades individuales de algunos alumnos. Si el objetivo deliberado de la reforma es la lucha contra todo tipo de segregación, principalmente social, y favorecer la democratización de este nivel de enseñanza, su realización concreta plantea cuanto menos algunos problemas.

En efecto, la unificación del *collège* acentúa una característica fundamental de la escuela francesa: su relativa indiferencia a las diferencias sociales y culturales entre los

¹³ Sin duda sería necesario evocar aquí las distintas teorías relativas al fracaso escolar: psicológicas o sociológicas. Más allá del debate, todavía activo, nos parece no obstante que la irrupción de la crisis económica ha modificado los datos del problema contribuyendo a trasladar del individuo a la institución escolar la cuestión del origen del fracaso escolar, o al menos del déficit de formación que penaliza a ciertos individuos a la hora de entrar en la vida activa.

individuos que pretende formar, indiferencia que la lleva *ipso facto* a favorecer ciertos grupos sociales en detrimento de otros. Algunos sociólogos ya habían llamado la atención sobre esta propensión mediante la crítica realizada contra la escuela: ¿acaso Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron¹⁴ no habían expresado cómo el funcionamiento de la escuela francesa valora las aptitudes de una categoría social dada y favorece sus comportamientos, en detrimento de las prácticas culturales y de los valores propios a otros contextos sociales? Ahora bien, este modo de funcionamiento desemboca ineludiblemente, por un lado, en el éxito de aquellos cuyos códigos inculcados por su entorno familiar y el grupo social al que pertenecen predisponen al logro escolar y, por otro lado, en un menor éxito, cuando no un fracaso total, de aquéllos cuyos hábitos sociales se encuentran alejados en mayor o menor grado de los códigos sociales valorados por la escuela.

Este modo de funcionamiento se traduce sobre todo por la dificultad de «seguir las clases¹⁵»: seguir la enseñanza impartida, seguir el ritmo de adquisición impuesto por los programas, seguir de un año al siguiente. Esta dificultad es variable según cada individuo pero desemboca, para algunos, en «la repetición de curso». Esta práctica es a menudo presentada como particularidad francesa y merece, como tal, que nos detengamos en ella un momento: «repetir un curso, cumplir en dicho curso un nuevo año de escolaridad» indica el diccionario de uso *Le Petit Robert*. A aquéllos que no han conseguido efectuar los aprendizajes requeridos a lo largo de un año escolar se les invita a repetir los mismos aprendizajes al año siguiente, a pesar de encontrarse en su misma clase con otros compañeros un año más jóvenes. Ahora bien, esta práctica se había extendido considerablemente, sin garantizar por ello un resultado convincente: en muchos casos, los jóvenes «repetidores», al término de su segundo año consagrado a los mismos aprendizajes, no habían hecho ningún progreso y, muy a menudo, simplemente habían perdido un año.

De cualquier manera, el «repetir» aparece como síntoma notable del malestar escolar francés. Teniendo en cuenta la edad a la que los jóvenes entran en el *collège*, resulta que una parte nada desdeñable de ellos ha repetido al menos un curso en la escuela primaria: solamente ocho de cada diez alumnos tienen como máximo 11 años -la edad normal para acceder- en el momento de comenzar la etapa del *collège*. Ahora bien, cerca de dos de cada diez individuos que entran con retraso en el *collège* abandonan el sistema de formación inicial sin diploma, *a fortiori* sin título profesional que

¹⁴ Ver su conocida obra *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

¹⁵ *Suivre les cours* es la expresión francesa -idiomática y gráfica- utilizada frecuentemente para designar la capacidad o incapacidad de los alumnos para adaptarse al ritmo impuesto por la institución escolar a todos sus alumnos.

resulte provechoso en el mercado laboral. La mayor parte, ha abandonado antes de terminar el *collège* o más tarde en el *lycée* profesional. Tanto en el *collège* como en la escuela primaria, una parte importante de jóvenes repite, aunque recientemente se tiende a una disminución importante en el número de jóvenes obligados a volver a cursar un mismo año escolar; es cierto que los pésimos resultados obtenidos tras la repetición, además del coste económico elevado, disuaden cada vez más de utilizar esta fórmula.

En lugar de recurrir de nuevo a la repetición de curso, el sistema escolar tiende ahora a separar a ciertos alumnos de las especialidades generales más nobles, las que conducen al bachillerato de la enseñanza general, para dirigirlos hacia formaciones tecnológicas o bien, radicalmente, hacia una enseñanza profesional de primer nivel. El final de la etapa de *collège* constituye, desde este punto de vista, un momento fatídico: mientras que la gran mayoría de los alumnos podrá proseguir su formación en un *lycée* de enseñanza general y tecnológica, una parte de ellos deberá decidirse a entrar en un *lycée* profesional. «Decidirse» porque, para la mayoría de ellos, la orientación hacia un *lycée* profesional constituye una forma de relegación, situación tanto más dolorosa porque no es deseada. Todavía habría que añadir que muchos de estos «alumnos orientados»¹⁶ no podrán realmente elegir su especialidad y se encontrarán por ejemplo con tener que aprender mecánica a falta de haber podido entrar en una sección de electricidad o de secretariado mientras que ellos hubiesen preferido la de comercio.

El *lycée* profesional constituye sin duda el lugar concreto de cristalización de las dificultades propias del sistema de formación inicial en Francia, dado que concentra las formas más visibles del fracaso escolar: alumnos cuyas trayectorias anteriores han sido difíciles, fracaso escolar patente para algunos, absentismo crónico, tensión frecuente y violencia diversa. Aparece entonces como una especialidad de relegación, cuyos alumnos han sido excluidos de los cursos nobles. La apertura, desde 1985¹⁷, de las secciones que conducen al bachillerato profesional no ha frenado y, aún menos,

¹⁶ Si el último año de *collège* se conoce como «nivel de orientación» que se abre hacia dos opciones posibles, el *lycée* de enseñanza general o tecnológica o bien el *lycée* profesional; sólo los alumnos orientados hacia esta segunda vía de formación dicen ser «orientados». Nos parece aún más interesante destacar que este hecho no constituye un simple uso sino la señal manifiesta de que «ser orientados» significa claramente «ser apartado de la etapa escolar normal». Habría mucho más que añadir sobre el hecho de que una orientación posible se declare como normal, en detrimento de otra que entonces no lo sería.

¹⁷ La creación de los bachilleratos profesionales en 1985 debía contribuir a promocionar a un 80% de un curso al nivel de bachillerato (ver arriba en el texto); aunque el diploma garantiza, sobre todo a los chicos, un acceso rápido al empleo, no ofrece sin embargo una solución para todos los alumnos de *lycée* profesional. Muchos jóvenes siguen saliendo de él con, a lo sumo, un Certificado de Aptitud Profesional (CAP) o un Título de Estudios Profesionales (BEP), los dos títulos que conforman lo que hemos llamado el primer nivel de formación profesional.

invertido la tendencia, aun más cuando todos los alumnos que entran en el *lycée* profesional no empiezan la preparación de este diploma al final de los dos primeros años de escolaridad en el *lycée* profesional. Para ellos, la salida hacia la vida activa se vuelve a menudo difícil: incluso cuando han obtenido su diploma, la inserción laboral puede resultar tarea delicada, aun más cuando las grandes empresas no consideran ya este diploma como comprobante de una formación suficiente para acceder a empleos de obreros o de empleados calificados. Selección que a veces es sustituida por otras formas de discriminación.

Los diplomas profesionales de primer nivel, expedidos por los *lycées* profesionales al cabo de dos años de formación, han sufrido, en efecto, una clara desvalorización dentro del mercado laboral. Ya pasó la época en que CAP y BEP indicaban la calificación obrera en particular y abrían un acceso rápido al empleo cualificado y a carreras prometedoras. Ahora bien, en un contexto en que los jóvenes franceses tienden a prolongar todavía más su formación inicial, el acceso al primer nivel de formación profesional no clasifica ya a los individuos de la misma manera que antes: el valor de los diplomas varía de una generación a otra y, en esta ocasión, tiende a bajar. Si CAP y BEP clasificaban los individuos de manera favorable en un momento en que esos diplomas eran escasos y demandados en el mercado laboral, no ocurre lo mismo cuando dichos diplomas son menos demandados y cuando una parte de los jóvenes en pleno crecimiento sale de su formación inicial con diplomas de un nivel más elevado. Aunque sólo sea un bachillerato profesional, preparado en dos años después del BEP; así pues, aquellos que acaban con un CAP y BEP¹⁸ se presentan, cada vez más, muy desfavorecidos.

Si el *lycée* profesional manifiesta de esta manera las dificultades del sistema de formación inicial en Francia, el *collège* no es ajeno a estas preocupaciones, quizá sea porque la situación en el *lycée* profesional es consecuencia directa de las disfunciones del *collège*. Es una razón de porqué este nivel de formación ha sido objeto de muchas atenciones y evocaremos primero una medida que le atañe directamente: la creación, en 1981, de «zonas de educación prioritarias». Estas zonas –comúnmente llamadas «ZEP»¹⁹– tienen como principal objetivo «una mejora significativa de los resultados escolares de los alumnos (de sus sectores), sobre todo los más desfavorecidos»²⁰. El contexto socioeconómico

¹⁸ Véase nota precedente.

¹⁹ Como muchos acrónimos, éste se ha convertido en una palabra de uso corriente. Así, se habla de ZEP para designar el territorio de un centro o de «collège ZEP» por ejemplo. Pero también existen «lycées ZEP», ya sean profesionales o generales.

²⁰ Esta cita se recoge en una circular de 1990, incluida por André Hussenet y Philippe Santana en su informe realizado en noviembre de 2004 por encargo del «Alto Consejo de Evaluación de la Escuela» y llamado: «Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire», disponible en la siguiente dirección de Internet: http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/Rapport_Hussenet_Santana.pdf.

del barrio juega efectivamente un papel determinante sobre el éxito escolar de los alumnos: la puesta en marcha de las ZEP concede a los centros situados en esas zonas medios adicionales que permitan ocuparse más activamente de las dificultades de sus alumnos. Esta política requiere una gran movilización por parte de los centros y de su personal, y plantea, entre líneas, la cuestión de los márgenes de maniobra de los centros escolares.

Esta necesidad de proporcionar medios adicionales cuando el establecimiento escolar debe afrontar dificultades particulares, en un contexto socioeconómico peligroso, fue retomada en el informe realizado por Claude Thélo²¹ en 2004. Este informe sintetiza un amplio debate nacional al que fueron invitadas todas las partes implicadas en cuestiones de educación. En él, el autor propone dotar de «mayores medios (a los centros) que deben enfrentarse a verdaderos problemas derivados de su entorno». También se plantea en el informe permitir «una distribución de los medios, en la que una parte de los mismos dependería de las características de sus alumnos y otra de sus proyectos». El reto está en favorecer un entorno social auténticamente mixto en los centros escolares y permitir el éxito de todos sus alumnos, incluidos aquellos cuyo entorno de origen esté lejos de los requisitos de una escolaridad provechosa. Es precisamente para acercar estos alumnos a la escuela y a sus exigencias que deberían ser proporcionados medios adicionales a los centros dispuestos a comprometerse en la apuesta del éxito para todos.

Sin embargo, el informe insiste de nuevo principalmente sobre los conocimientos indispensables. En él se trata el tema de una «base común de los indispensables»: si la escuela tiene la misión de difundir entre todos los alumnos una cultura común y unos conocimientos específicos, le corresponde también a ella ante todo garantizar, a todos los jóvenes que acoge, «unos conocimientos, unas competencias y unas pautas de comportamiento indispensables para toda la vida». Si el aprendizaje de los comportamientos básicos del ciudadano debe permitir «convivir en nuestra República», el resto de la «base común de los indispensables» hace referencia a las «funciones primordiales siguientes: leer, escribir, dominar la lengua y las disertaciones, contar, conocer las principales operaciones matemáticas, expresarse (incluido en inglés suficiente para una comunicación internacional), utilizar el ordenador». Vuelta pues a los conocimientos fundamentales, en esta ocasión actualizados. Si este objetivo se discute hoy día en Francia²², la necesidad de

⁽²¹⁾ Este informe lleva como título el siguiente: «Pour la réussite de tous les élèves», disponible en la dirección <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>. Destaquemos el uso de la palabra «todos»: en el momento de entrar en una sociedad del conocimiento, se requiere el éxito de todos los alumnos. La escuela no puede permitirse ver salir de ella a individuos que no hayan adquirido los conocimientos «indispensables».

⁽²²⁾ Sin contar con que el poder político, al que le incumbe determinar la base común de los conocimientos indispensables, no ha terminado aún su trabajo. Sin embargo, las medidas han sido anunciadas ya que el debate en la Asamblea Nacional se ha celebrado ya.

adaptar las prácticas pedagógicas para integrar mejor a todos los alumnos en la escuela y favorecer su posterior acceso al empleo parecen temas en los que hay consenso.

Acompañar a los jóvenes con dificultades en el mercado laboral

Desde 1981, en un informe para el primer ministro sobre la inserción profesional de los jóvenes, Bertrand Schwartz llama la atención sobre dos aspectos inquietantes de la inserción de los jóvenes²³ en la vida activa: su porcentaje de desempleo es muy elevado pero, peor aún, sus condiciones de empleo se degradan. Numerosos jóvenes, en particular aquéllos que salen de formación inicial sin formación profesional aprobada «nutren así un mercado laboral secundario²⁴ en el que se degradan profundamente la condición y los derechos de los trabajadores». Hasta el punto de que algunos se convierten, según la expresión utilizada en el informe, en «trabajadores de segunda zona». De este modo, algunos jóvenes alimentarían el segmento del mercado laboral sobre el que los movimientos de demanda y rechazo de la mano de obra se ven sometidos particularmente a las variaciones de la coyuntura económica; la consecuencia de esto sería la alternancia de cortos períodos de empleo con períodos de desempleo a veces prolongados.

Bertrand Schwartz evoca «el problema escolar», previo a la inserción laboral de los jóvenes: no darle una solución, insiste, podría hacer peligrar las proposiciones que él avanza para reducir, posteriormente, sus dificultades de inserción. Porque se trata la cuestión de una intervención más allá de la escuela en su informe, cuyo objetivo se define de la siguiente manera: «establecer una articulación entre todo lo que constituye el mundo en que viven, aprenden y trabajan los jóvenes, buscando salir de las yuxtaposiciones, de las sectorizaciones, de las compartimentaciones». Más allá de los esfuerzos de la escuela por mantener en su seno a alumnos sin herencia²⁵, se trata de aportar una respuesta global a las dificultades profesionales y sociales de los jóvenes

²³ El informe se titula precisamente «L'insertion professionnelle et sociale des jeunes»; presentado al primer ministro en septiembre de 1981, se publicó el mismo año por La documentation française, Paris.

²⁴ Véase Piore y Döringer (1971) y su análisis del funcionamiento del mercado laboral.

²⁵ Este es el papel de la «misión general de inserción de jóvenes de la Educación Nacional», instaurada en el marco de la Ley de 1989. Dicha ley afirmaba la necesidad de llevar a los jóvenes al menos hasta el primer nivel de formación profesional.

–«lo más cerca posible de los jóvenes» señala el informe– para favorecer soluciones concretas a sus dificultades de integración, como el acceso al empleo, por supuesto, pero también la vuelta a una formación o una ayuda para la vivienda, por ejemplo. En definitiva, para fomentar la autonomía de esos jóvenes, para afrontar su responsabilidad de cara al futuro.

En este sentido se pusieron en marcha, desde 1982, nuevas estructuras: por una parte, las «misiones locales para la inserción laboral y social de los jóvenes», llamadas simplemente «misiones locales»; por otra, las «permanencias de acogida, de información y de orientación», más conocidas como «PAIO». En 2005 se contabilizaron alrededor de 600 misiones locales y PAIO, federándose alrededor de 3000 lugares de acogida de jóvenes y recibiendo, de media, un millón de jóvenes todos los años. Un «protocolo 2000 de las misiones locales» reafirma los principios de base y los completa para tener en cuenta mejor las nuevas responsabilidades ejercidas por las regiones en materia de formación profesional de los jóvenes. Se puede leer, bajo el título *La misión*, el enunciado de las dos funciones esenciales de estas estructuras: «construir y acompañar las trayectorias de inserción de los jóvenes» –«ayudar a los jóvenes a resolver el conjunto de problemas que plantea su inserción social y profesional»– y «desarrollar la cooperación local al servicio de los jóvenes con dificultades de inserción».

Si las regiones²⁶ están estrechamente implicadas en el esfuerzo requerido para favorecer la inserción social y laboral de los jóvenes, a ellas les incumbe ante todo organizar a partir de ahora su formación profesional. Creadas en 1982, el Estado confió en ellas ciertas prerrogativas: desde 1983, el impulso del desarrollo económico y de las políticas de empleo, lo que llevó a transferirles el aprendizaje y la formación profesional; el mismo año, la responsabilidad de la gestión de los *lycées* y, sobre todo, la responsabilidad de la elaboración de los programas previstos de formación inicial; finalmente, en 1993, la elaboración de un «plan regional de desarrollo de las formaciones profesionales de los jóvenes» en el marco de la transferencia a las regiones de las competencias sobre la formación profesional inicial y continua de los jóvenes de 16 a 25 años. La región posee así una función esencial en la formación de los jóvenes que están fuera del sistema de formación inicial pero con dificultades en el mercado laboral²⁷.

²⁶ La Francia jacobina había ignorado la entidad regional hasta el inicio de los años setenta, pero en 1982 las regiones acceden a un estatus de «colectividades territoriales». En 1986, por vez primera, los consejos regionales son elegidos por sufragio universal directo.

²⁷ Las regiones desean, en su mayor parte, ampliar sus competencias al control del dispositivo de las misiones locales y las PAIO, o incluso a los servicios de orientación profesional de los jóvenes, actualmente centralizados. El debate está abierto desde hace varios años.

La elaboración de planes regionales de desarrollo de las formaciones profesionales juveniles hace que las regiones tengan un papel en la lucha contra los efectos del fracaso escolar garantizando el funcionamiento y coherencia de los diferentes dispositivos de ayuda a los jóvenes con dificultades en el mercado laboral²⁸. Construidos sobre la base de un inventario de las necesidades económicas locales, de la localización de los sectores de actividad con demanda de mano de obra y de las necesidades de los jóvenes con dificultades en el mercado laboral, estos planes permiten así a los orientadores de las misiones locales o de las permanencias de acogida (PAIO) definir con los jóvenes interesados las trayectorias individuales de formación que les conducirían a diplomas reconocidos en el mercado laboral, en adecuación con los deseos de los jóvenes y la situación del mercado laboral local. Los orientadores llevan a cabo el seguimiento de los individuos y les acompañan a lo largo de toda su formación hasta su inserción en una actividad profesional.

Si la reflexión suscitada por el informe de Schwartz ha permitido realizar notables progresos en lo referente a hacerse cargo de los jóvenes con dificultades laborales, también ha permitido reformular numerosas cuestiones relativas al modo de garantizar la formación de estos jóvenes. La mayor parte de ellos abandona la escuela por fracaso escolar, porque no les interesan ya las materias impartidas o no les pueden sacar ningún provecho a causa de la gran acumulación de lagunas al respecto, y, globalmente, porque han perdido el gusto de aprender. ¿Cómo actuar para invertir la tendencia y devolverles el deseo de aprender, ya que será necesario encaminarles hacia una educación formal que, en un momento dado, les exigirá obedecer las pautas de comportamiento requeridas por toda educación? Para encaminar hacia dicha formación a jóvenes que han abandonado la escuela, es necesario que ellos vuelvan a tener la capacidad de encontrarle un sentido al aprendizaje. Y es aquí donde el informe de Schwartz ha abierto -o re-abierto- nuevas vías.

Mediante la alternancia²⁹ entre estancias en empresa y estancias en la escuela, se trata de encontrar «la manera de que estos jóvenes se interesen por la formación»: «consiste en partir de las actividades laborales de los jóvenes y analizarlas durante el periodo de formación» organizando «un intercambio entre las experiencias de la vida

²⁸ Desde la ley de 1993, la adopción de políticas de formación profesional por parte de las regiones ha dado lugar a una evaluación, prevista por la misma ley, y encargada desde entonces al «Consejo nacional de la Formación Profesional a lo Largo de la Vida» (el CNFPTLV).

²⁹ La enseñanza tradicional no agota las posibles formas de alternancia. Así, el bachillerato profesional inaugura una forma de «alternancia bajo estatus escolar»; el joven permanece como alumno de su *lycée* profesional y no tiene contrato de empleo con la empresa. Pero la estancia en la empresa forma parte de su formación, dando lugar a diversas maneras de aprovechamiento a su vuelta al *lycée*.

y las situaciones de aprendizaje más formales». Si la actividad laboral permite al joven enfrentarse a situaciones de producción diversas, a las dificultades concretas de la actividad, el análisis de dichas situaciones y de los problemas que éstas suscitan le introduce al dominio de los pormenores de la actividad para ponerle en la situación de afrontar todos los casos posibles. «De este modo, puede recobrar cierta motivación por aprender y por orientarse con mayor conocimiento de causa». La alternancia favorece también una mejor socialización del joven, en contacto con otros adultos que no son sus profesores, y le predispone a la educación permanente.

La otra pista consiste en la «validación y la capitalización de los conocimientos adquiridos»: «adquirir las competencias no basta, hace falta poder validarlas y capitalizarlas según las modalidades que estén en coherencia con los principios elegidos para la formación y en particular con la alternancia pedagógica». El sistema de validación/capitalización de los conocimientos debe permitir sobre todo evoluciones individuales: el joven puede progresar a su ritmo y efectuar/validar su aprendizaje a merced de su trayectoria particular; así puede hacer balance sobre la adquisición de sus competencias y organizar su trayectoria en función de sus intereses y de sus posibilidades. El hecho de acumular a medida que avanza en dicha trayectoria los elementos constitutivos de un diploma oficial puede alimentar en él el deseo de aprender o de profundizar en sus conocimientos. Este principio puede después funcionar a lo largo de su vida y ha tomado, para los adultos, la forma de acreditación de la experiencia adquirida.

Esta cita, extraída de una obra posterior de Bertrand Schwartz, resume mejor la opción pedagógica que él ha deseado desarrollar para permitir a jóvenes salidos de la escuela sin formación suficiente -pero también a adultos en la misma situación- recobrar el gusto de aprender: «toda disociación entre conocimientos y práctica es perjudicial tanto para los conocimientos como para la práctica. Sólo una dinámica que garantice una interacción entre ellos será realmente formativa³⁰». Bertrand Schwartz no ha parado, en efecto, de denunciar «la separación que existe entre formación teórica y trabajo, entre conocimiento y práctica». Esta denuncia no tiene simplemente una incidencia sobre la manera de considerar la re-inserción de los jóvenes en dificultad; en tanto que proporciona un fundamento positivo a una pedagogía activa, ésta tiende ante todo a favorecer prácticas atentas, abiertas, en las que la revisión reflexiva sobre la práctica permite desarrollarla. ¿Y si la llave del verdadero «aprendizaje» estuviera ahí?

³⁰ Esta cita se recoge en su libro *Moderniser sans exclure*, publicado por las ediciones La Découverte en 1994.

La parte relativamente estable, desde hace unos años, de jóvenes que salen sin formación profesional del sistema francés de formación inicial³¹ –alrededor de un 8% del total de los que salen– podría sugerir la existencia de una especie de núcleo incomprensible del fracaso escolar. Sin duda haría falta estar en condiciones de probar la existencia de este núcleo y explicar por qué esta parte irreducible de la juventud francesa sería incapaz de adquirir los conocimientos o las competencias indispensables para su integración en la vida social. Pero ¿subsiste la cuestión, si considerásemos que el fracaso escolar podría no estar ligado a las cualidades –o a la falta de cualidades– de los individuos, sino producido por la interacción entre la escuela y su público, en un contexto económico y social en el que el mercado laboral define el nivel escolar que se debe alcanzar para acceder a la vida activa?

Si observamos la evolución del fracaso escolar en un período más largo de tiempo, da la impresión de que, de una generación a otra, la parte de individuos con fracaso escolar puede variar considerablemente. Así, sin remontarse demasiado en el tiempo, la parte de individuos salidos de formación inicial en los niveles más bajos –sin formación profesional– ha descendido notablemente a lo largo de los últimos 20 años; sin embargo, un hecho relevante es que no ha bajado de forma regular, constante, sino de un salto. En 1985, hubo aproximadamente 120.000 jóvenes de un total de 800.000 que salieron de formación inicial sin una iniciación profesional: lo que corresponde a aproximadamente un 15% de ellos. En 2001, la cifra se dividió entre dos, puesto que fueron alrededor de 60.000 los que salieron de la escuela sin formación profesional, quienes no representan más de aproximadamente el 8% de los que salieron. El salto se produjo a comienzos de los años 1990 y se estabilizó en torno al 8% desde 1994.

Se impone una primera constatación: la oferta de formación juega un papel importante ya que a principios de los años noventa se estableció una política de formación –tras la adopción de la ley de orientación de 1989³²– que intentaba prevenir la salida de los alumnos que no hubiesen seguido al menos una formación profesional de primer nivel, y que anunciaba medidas para reconducir a la formación inicial a aquéllos que abandonaron la escuela prematuramente. El fracaso escolar es por tanto una noción relativa, que conviene definir en un contexto socioeconómico dado, variable según la oferta –cualitativa y cuantitativa– de formación y según la coyuntura económica. Así, en torno al año 2000, período de reactivación de la actividad económica, las condiciones de empleo conocieron cierta calma, aprovechable para aquéllos que

³¹ Véase Anexo II.

³² Esta ley, llamada «ley Jospin», hace de la educación, según su artículo primero, «la primera prioridad nacional».

salían de una formación inicial y, accesoriamente, para los más desfavorecidos de entre ellos.

Aun así, querríamos insistir además en esta otra constatación: las reflexiones, investigaciones e innovaciones introducidas en ciertos momentos particularmente tensos –por ejemplo el período de explosión del desempleo de los jóvenes en los años ochenta– llamaron la atención sobre ciertas disfunciones de la institución escolar y sobre la necesidad de solucionarlas. Como la indiferencia de la escuela a las diferencias culturales de los individuos: la escolarización de los jóvenes provenientes de la inmigración, en los *collèges* y después en los *lycées*, reveló una vez más la distancia entre la cultura y los comportamientos valorados por la escuela y aquéllos que recusa o ignora. Sin duda la institución escolar debe favorecer el acceso de todos a normas comunes; esta exigencia no debería impedirle tener en cuenta las especificidades de su público ni sacar provecho de esta diversidad con la perspectiva de un cosmopolitismo feliz.

Sin embargo, las dificultades encontradas por ciertos alumnos llamaron también –y quizá mucho más– la atención sobre las modalidades prácticas de aprendizaje. Sin duda la perspectiva del empleo al que la formación dará finalmente acceso constituye una gran motivación para el compromiso escolar. ¿Es esta lejana perspectiva suficiente para dar sentido al compromiso escolar, sobre todo cuando las estrategias familiares³³ de desarrollo de los niños no se apoyan o no pueden apoyarse en la escuela? ¿Qué ocurre cuando estas eventuales estrategias no bastan para dar sentido³⁴ al compromiso educativo de los niños ni para apoyarles en sus esfuerzos? Es en este punto en el que la dialéctica entre conocimiento y práctica adquiere todo su sentido: en ello recupera precisamente el sentido inherente a todo aprendizaje, que es el deseo de comprender el mundo y la voluntad de actuar. El sentido del aprendizaje ya no es lejano, evanescente, sino dado de antemano en la unidad recuperada entre teoría y práctica.

La adquisición de conocimientos y competencias sobrepasa así su dimensión instrumental para inscribirse en su perspectiva social: formar individuos capaces de actuar en el mundo y en la sociedad, de saber afrontar los retos sociales y susceptibles de inventar nuevas soluciones. Sin duda las experiencias llevadas a cabo aquí o allí o las realizaciones parciales en algunos casos no han permitido actualizar todas las posibilidades del proyecto de Bertrand Schwartz. La urgencia preside a menudo la búsqueda de soluciones que

³³ Hablamos aquí de «estrategias familiares» en el sentido en el que Pierre Bourdieu habla en *La distinción*, por ejemplo, y sobre todo cuando hace referencia a «las estrategias a las que los individuos y las familias recurren para salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social».

³⁴ Nos referimos aquí a un aspecto particular del sentido de los aprendizajes, sentido que se disputa también, tal y como lo refleja Jean-Yves Rochex (1995), «en la relación entre socialización familiar y experiencia escolar».

quedan por debajo del ensueño del pedagogo; pero la búsqueda de soluciones fundamentales a las dificultades de inserción de ciertos jóvenes habrá favorecido al menos el debate sobre las formaciones en alternancia. No solamente el aprendizaje, como forma heredada del pasado, sino más bien esta forma pedagógica que no cesa de vincular teoría y práctica para hacer que el individuo se comprometa con una formación dinámica y gratificante para él. Si Bertrand Schwartz habla, a ese respecto, de «calificación social», nosotros lo interpretamos como «forma de integración social».

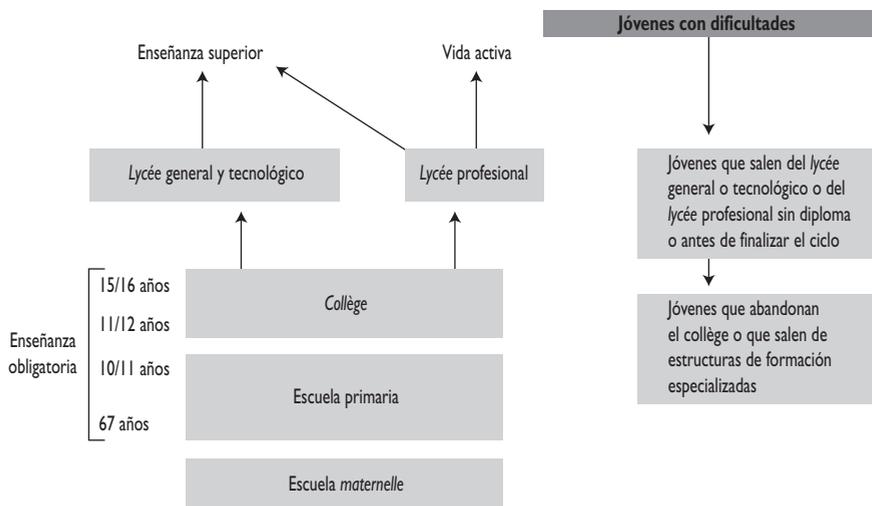
No obstante, queda por decir que la formación no basta para crear empleos: el fracaso escolar sigue siendo dependiente de la insuficiencia de la oferta de empleo dirigida a los jóvenes en general.

Traductora: Ana Cristina Romero Rodríguez

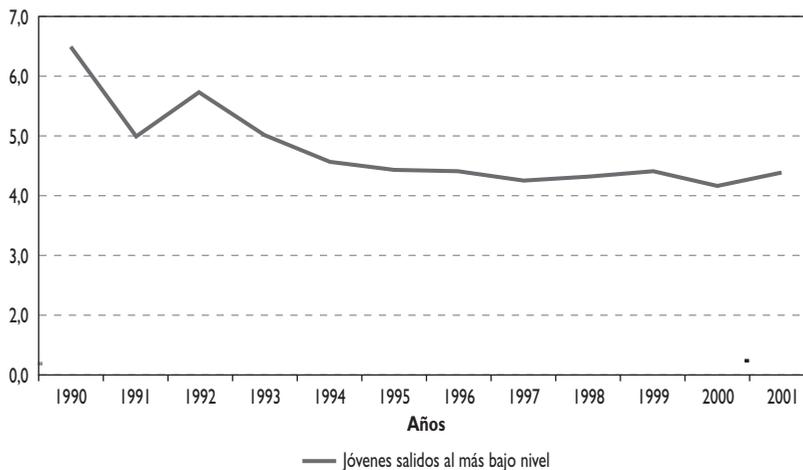
Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1979): *La distinction*. Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction*. Paris, Editions de Minuit.
- CARRE, P. (2005): *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir dans le cadre de la société cognitive*. Paris, Dunod.
- CÉREQ (2005): *Quand l'école est finie...Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001*. Marseille, Céreq.
- DOERINGER, P.; PORE, M. (1971): *International Labor Market an Manpower Analysis*. New-York, M-E Sharpe Inc.
- HUSSENET, A.; SANTANA, P. (2004): *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Paris, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (non publié).
- NAVILLE, P. (1956): *Essai sur la qualification du travail*. Paris, Editions Rivière.
- ROCHEX, J.Y. (1995): *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF
- SCHWARTZ, B. (1981): *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes (rapport au premier ministre)*. Paris, La documentation française.
- (1995): *Moderniser sans exclure*. Paris, La Découverte.
- THELOT, C. (2004): *Pour la réussite de tous les élèves, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris, La documentation française.

ANEXO I. Estructura del sistema escolar francés



ANEXO II. Conjunto de jóvenes que salen al nivel más bajo de entre todos los jóvenes salidos (1990-2001)



Nota: aquí se refleja el número de jóvenes que salen sin ninguna formación profesional, es decir, jóvenes que han abandonado el collège o el lycée sin finalizar el ciclo de formación. Así pues, no se incluyen aquellos que hubiesen realizado una formación profesional de primer nivel en el lycée profesional pero sin obtener el diploma.