

LA FORMACIÓN DOCTORAL EN EL SISTEMA FRANCÉS. DESAFÍOS PARA LA PERMANENCIA Y PERSPECTIVAS PARA EL EMPLEO

JUDITH PÉREZ-CASTRO*

El sistema de educación superior en Francia se encuentra en un nuevo proceso de reestructuración. Desde tiempos de Napoleón a la fecha, se han puesto en marcha diversas reformas que si bien han buscado responder a las demandas que los ciudadanos han planteado, las instituciones, desde la perspectiva de algunos especialistas, han sido producto de las “ideologías del momento”. Más recientemente, si revisamos brevemente la legislación en los últimos cuarenta años, podemos encontrar un sin número de leyes y decretos –que modifican algunas de estas leyes dispuestas anteriormente– que de cierta forma nos permiten entender el escepticismo y las críticas que se generan cuando se anuncia que se pondrá en marcha un nuevo proyecto de reformas¹.

En medio de este universo de disposiciones legales, sin embargo, es posible encontrar una preocupación en común: hacer que el sistema de educación superior sea congruente con las necesidades sociales y esté a la par de los desarrollos científicos y tecnológicos que se gestan en los diferentes campos del conocimiento.

Para lograr este objetivo, varios han sido los factores puestos en juego, pero una vez más, podemos encontrar coincidencias. Así, es destacable la recurrente alusión que se hace al necesario vínculo entre la investigación y docencia, a la redefinición de las funciones de los investigadores, profesores y conferenciantes (*maîtres de conférences MCF*), a la revalorización del papel social de los establecimientos educativos, a la reestructuración de los métodos de enseñanza a nivel superior y a la formación de profesionistas innovadores, críticos y buenos ciudadanos.

* Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Investigador posdoctoral en el Centre de Recherche et Documentation sur l’Amérique Latine (CREDAL), Université Paris III. Becaria de la Fondation Maison des Sciences de l’Homme (FMSH). Correo e: pkjudith33@yahoo.com.mx
Ingreso: 26/05/08. Aprobado: 25/07/08.

¹ Las reformas han sido una constante en este sistema educativo, no obstante, han buscado principalmente mantener a la universidad bajo el resguardo del Estado. Incluso, desde su fundación en la Edad Media, las intervenciones reales se abocaron a la normalización del funcionamiento de la Universidad de París. El periodo inmediato a la Revolución es el único que llevó una dirección contraria y, en lugar de fortalecer la universidad, propició la creación de las escuelas especializadas. Después de este lapso, las reformas siguientes desde la instauración del sistema napoleónico, que se mantendría vigente hasta bien entrado el siglo XX, la Ley Faure de 1968, que buscó superar la departamentalización derivada de las facultades y otorgar a la universidad, en tanto establecimiento, un papel central en el sistema, así como los posteriores decretos, leyes y órdenes se han mantenido en la línea de conservar la tutoría del Estado (Musselin, 2001). Esto, sin embargo, podría comenzar a cambiar con las nuevas reformas operadas a partir de 2000, cuyo objetivo fundamental ha sido ampliar la autonomía y capacidad de gestión universitarias.

Desde la visión de los sujetos universitarios, en particular de los investigadores y profesores, estas reformas han fracasado porque han sido sobrepuestas en un sistema que es débil en esencia; por la propia estructuración de las universidades, por la separación que ha existido entre la investigación y la docencia, y por la dinámica particular que tiene el sector no universitario, esto es las *grandes écoles*, los institutos tecnológicos y los politécnicos.

Con todo ello, se introducen dimensiones, fines, actores e intereses que complejizan aún más el sistema. Pero en el caso de las reformas más recientes, especialmente la ley de la Libertad y Responsabilidad de las Universidades (*Liberté et Responsabilité des Universités LRU*), las críticas se han centrado en la llamada “mercantilización de las universidades”, por el énfasis gubernamental puesto en la relación entre el mercado, la profesionalización y la producción de conocimientos.

Lo anterior, vuelve a poner en la mesa de discusión el tipo de formación que se da en los establecimientos educativos y, de paso, el papel que los investigadores, profesores y conferenciantes juegan en este proceso. Lo que a continuación presentamos aborda una de las dimensiones involucradas en el debate sobre la reforma del sistema de educación superior francés, a saber, la formación doctoral y sus impactos en la trayectoria profesional de los jóvenes investigadores. Para esto, partimos de la revisión de los cambios que se han operado en la estructura del sistema, para posteriormente, adentrarnos al análisis de las diferentes problemáticas que enmarcan la educación de tercer ciclo, esto es, la permanencia y el egreso del doctorado, así como las posibilidades de ingreso al mercado laboral una vez obtenido el grado.

La formación de tercer ciclo en la estructura del sistema de educación superior

Como sucede en los países que cuentan con mercados laborales altamente competitivos y especializados², en Francia, obtener un “buen empleo” –no sólo en términos de la remuneración, sino del prestigio y acorde con el perfil profesional– depende, entre otras muchas cosas, del grado que ostente el doctor. Si bien existe un consenso generalizado entre los diferentes actores sobre esta condición, se va diluyendo cuando se analizan separadamente los procesos y las condiciones que enmarcan la formación doctoral.

El primer problema a discusión ha sido el cambio operado en la organización del sistema de enseñanza superior francés. En la antigua estructura del Plan Fouchet (1966), el estudiante se formaba dos años para obtener un Diploma de Estudios Universitarios Generales (*Diplôme d'études universitaires générales DEUG*), con un año más de estudio, se obtenía la Licencia o Diploma Nacional de Primer Ciclo que, en términos generales, le permitía al egresado ya sea ingresar al mercado laboral o continuar con los estudios de maestría, si así lo deseaba. El siguiente nivel era la maestría (*maîtrise*) que formaba parte del segundo ciclo y que tenía una duración de un año.

² Para el caso del mercado académico, Brunner y Flisfisch (1989) hacen una distinción entre los sistemas consolidados y los que se encuentran en vías de consolidación. Entre los diversos elementos que los distinguen son las formas de reclutamiento. En primer lugar, por ejemplo, la evaluación del aspirante parte de un requisito fundamental: el grado de doctor. A partir del cumplimiento de esta condición, se consideran las demás referencias del currículum. Esta es la situación que se presenta en el sistema francés. En contraste, en los sistemas no consolidados, poseer el doctorado, aunque es un factor importante no es determinante para la contratación. Esto, empero, se ha ido modificando en la medida en que cada vez más comunidades académicas se han fortalecido.

El tercer ciclo se iniciaba con el Diploma de Estudios a Profundidad (*Diplôme d'Etudes Approfondies DEA*), orientado fundamentalmente hacia la investigación, o el Diploma de Estudios Superiores Especializados (*Diplôme d'études supérieures spécialisées DESS*), que buscaba más bien una formación profesional más específica. Ambos tenían una duración de un año. Por último, en la cúspide de esta estructura, se encontraba el Doctorado que cerraba este tercer ciclo y tenía una duración aproximada de tres años, aunque era común que se alargara con la preparación de la tesis.

A partir del Proceso de Bolonia³ y con el fin de otorgar a los estudios superiores en la Unión Europea un marco legal que permita el establecimiento de equivalencias para la movilidad estudiantil, el sistema de educación superior francés quedó establecido a partir de tres niveles: la licenciatura, la maestría y el doctorado, conocido como el esquema L-M-D.

Entre otras ventajas, la reforma L-M-D permitió unificar los diferentes diplomas de primer ciclo que anteriormente se otorgaban, a saber, los universitarios de tecnología (DUT), los universitarios científicos y técnicos (DEUST) y los de técnicos superiores (BTS). Además, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación, se estableció un sistema de validación de estudios para que aquellos alumnos que tuvieran estos diplomas pudieran completar la licenciatura. La maestría, por su parte, agrupó la *maîtrise*, propiamente dicha y los DEA / DESS, pero conservó esta doble función, es decir, continúa siendo un periodo de especialización que posibilita a los estudiantes obtener una formación de alto nivel para el mercado laboral, o bien, preparar el camino de investigación para los estudios doctorales.

Con todo, las críticas no se hicieron esperar. En primer lugar, se discutió sobre las dificultades que implicaba esta transición. El sistema francés, por su propia historicidad, enfrentó algunas limitaciones y resistencias para adecuarse al nuevo modelo, en particular en lo que respecta a la licenciatura y la maestría. Algunas posturas incluso apelaron a la importancia que estos dos niveles han tenido en la historia del sistema educativo, desde su implantación en la Universidad de París. Además, esta nueva estructura no consistía únicamente en la agregación de los niveles preexistentes, sino la desaparición de los diplomas intermedios y, por consiguiente, la elaboración de programas más sólidos que pudieran asumir la función de los DEA y los DESS.

Paralelamente, se señalaba que la reforma trataba al sistema educativo sin considerar las particularidades, diferencias y límites, que existían entre las instituciones de mayor tradición, consolidación y prestigio, y aquellas otras se encontraban en la base del sistema para las que, probablemente, el paso a este nuevo modelo significaba un costo más grande. Los sindicatos también hicieron notar que el esquema L-M-D implicaba la reasignación de tareas y funciones entre los enseñantes y profesores, de manera que era preciso realizar una discusión más amplia en materia laboral.

Pero quienes enfrentaron mayores dificultades fueron los establecimientos y facultades no universitarios, que tenían programas más o menos extensos, duraciones variables, sus diplomas no eran equivalentes ni a los de las universidades, ni mucho menos a los de la L-M-D, además, algunos de ellos dependían de otros ministerios y no necesariamente del de Educación.

³ El Proceso de Bolonia comienza a partir de la Declaración firmada en 1999 por alrededor de una treintena de países europeos, sin embargo, sus orígenes pueden remitirse hasta los años 70, cuando, una vez encaminadas las pláticas sobre la integración económica y el lugar de los Estados integrantes de la Comisión Europea, se instaura una Dirección de Educación, Investigación y Ciencia. Su principal fin es la construcción, para 2010, del Espacio Europeo de la Educación, el cual busca colocar a Europa como el centro de la producción de conocimiento (GUNI, 2006).

En lo que respecta al denominado tercer ciclo, la reforma L-M-D depositó un peso mayor en la relación maestría-doctorado, no sólo por la movilidad que se les puede ofrecer a los estudiantes hacia otras universidades francesas y europeas en general, sino también, porque hay una tendencia a continuar con las actividades de investigación a través de los estudios doctorales, aunque se tienen consideradas salidas para el ejercicio profesional. Las consecuencias que se han identificado de manera más inmediata apuntan hacia los siguientes aspectos:

1. El incremento de la demanda para el tercer ciclo, maestrías y doctorados. Al desaparecer los niveles intermedios que otorgaban un diploma entre la Licenciatura y la *Maîtrise* (primer y segundo ciclos), se corre el riesgo de perder también opciones de salidas antes de llegar al posgrado y esto consecuentemente empuja el crecimiento hacia los niveles de estudio más elevados.
2. Debilitamiento de las maestrías y doctorados. Los estudiantes, al terminar el primer ciclo, ven que sus posibilidades para obtener un buen ingreso y colocarse en un buen lugar en la estructura de posiciones del mercado laboral son bastante reducidas, y que podrían ampliarse si prolongan su estancia en el sistema educativo. Esto, aparte del efecto en la demanda que ya se mencionaba, pone en riesgo los programas de formación, puesto que los jóvenes buscan quedarse en instituciones que no necesariamente tienen la capacidad para recibirlos y atenderlos adecuadamente.
3. Tener más estudiantes de posgrado significa contar no sólo con instalaciones, equipos, materiales bibliográficos y salas suficientes, sino más importante aún, tener una planta de investigadores y profesores con tiempo suficiente para guiarlos en su formación. Esto podría implicar varias cosas: la necesidad de contratar más doctores, con las consecuencias que esto tendría para las universidades y el mercado laboral; crear nuevos grupos y unidades de investigación además de fortalecer los ya existentes; flexibilizar los procesos de promoción y ascenso entre los diferentes niveles: MCF, profesores e investigadores; revalorar los tiempos y requisitos para la obtención de la Habilitación para Dirigir Investigación (HDR), entre otras cosas. Cada uno de estos puntos trae consigo sus propios efectos acumulados.
4. Relacionado con lo anterior está el problema del financiamiento. Los recursos, calificados siempre de escasos y mal distribuidos en el sistema de educación superior⁴, tendrían que incrementarse no sólo para hacer frente al aumento de la matrícula, sino también porque la formación en posgrado, pero muy particularmente la de doctorado, necesita de apoyos financieros para el mantenimiento del programa, el pago de salarios y compensaciones de una planta de profesores

⁴ De acuerdo con el informe GUNI (2006), el financiamiento es uno de los aspectos que requiere mayor atención no sólo en Francia, sino en toda la Unión Europea. Constituye uno de los principales obstáculos que se tienen que sortear si se busca elevar la calidad de los sistemas educativos y promover la movilidad estudiantil. El documento hace énfasis entre las diferencias que existen entre la UE y los Estados Unidos, señala al respecto que, en general, los sistemas europeos carecen de procesos de financiamiento equitativos y sólidos para impulsar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el desarrollo sustentable. Empero, también se destacan algunas reformas importantes realizadas recientemente en países como Irlanda, Finlandia, el Reino Unido, Bélgica, Polonia, Chequia, Malta y; por supuesto, Francia con las iniciativas del Plan U3M.

e investigadores de alto nivel, con productividad y de tiempo completo, la movilidad de los doctorantes hacia otras instituciones de nivel superior y hacia los sectores empresariales⁵, así como para el patrocinio de las tesis.

5. Finalmente, aunque con esto no se agotan todas las consecuencias, se tiene la cuestión del mercado laboral. Es de esperarse que una persona que busca obtener un doctorado, lo hace con la intención, entre otras cosas, de dedicarse a la investigación. No obstante, para ciertos campos del conocimiento esto se traduce en una reducción de espacios en el mercado laboral. Mucho se ha hablado de la necesidad de acercar la investigación a los sectores productivos, de hacerla más atractiva a la inversión privada o de convertirla en el motor del desarrollo de las sociedades del conocimiento. De hecho, estas aspiraciones se encuentran presentes tanto en la LRU, como en la Ley del Programa para la Investigación, mejor conocida como Pacto por la Investigación⁶. Lo cierto es que, para los doctores que se dedican a hacer investigaciones que no necesariamente tienen una aplicación inmediata, como la de ciencias básica, ciencias sociales o humanidades, enfrentan más dificultades para encontrar un empleo o simplemente obtener financiamiento suficiente para continuar con sus proyectos.

La integración del nivel superior en tres ciclos ha colocado al sistema educativo francés en una posición más fortalecida y abierta frente a sus asociados de la Unión Europea, sin embargo, esto ha ocasionado ciertos problemas hacia el interior de los establecimientos, así como la reticencia de los actores o grupos que se sienten más afectados con estas reformas. Como en toda transición, hay costos que pagar y éstos han sido particularmente altos en el caso de Francia.

El lugar de los doctorantes en el sistema educativo

Otro centro de discusión se sitúa en el estatus o tratamiento que se les debe dar a los doctores. Las asociaciones de estudiantes, sindicatos y organizaciones de representantes coinciden en que estos son investigadores, más no estudiantes. Este reconocimiento, empero, trae consigo obligaciones y derechos para los doctorantes. En cuanto a las primeras, existe bastante claridad sobre lo que se espera de ellos, es decir, que cumplan con lo establecido en las legislaciones de sus respectivos establecimientos, que desarrollen una investigación original y apegada a los criterios que ordenan la actividad de su disciplina, que asistan a eventos académicos nacionales e internacionales, que se integren a grupos o redes interdisciplinarias de investigación, y por supuesto, que concluyan la tesis en los tiempos esperados.

Pero dentro de este consenso también existen voces críticas que cuestionan el compromiso de

⁵ La vinculación con el sector empresarial ha sido uno de los objetivos de las últimas reformas. En la reglamentación del 7 de agosto de 2006, por ejemplo, se destinan específicamente dos artículos que prevén el desarrollo de políticas y programas para que los doctorantes se acerquen a las empresas a través de estancias y/o contratos de duración determinada, con el fin de desarrollar competencias para el mercado laboral, integrarse a un grupo de investigación, o bien, realizar la tesis.

⁶ En 2006, se promulgó la Ley del Programa por la Investigación cuyos objetivos son: 1. Fortalecer la capacidad estratégica de las instituciones, 2. Establecer un sistema de evaluación nacional, 3. Promover la cooperación entre los diversos actores y organizaciones que producen investigación, 4. Hacer de la investigación una carrera atractiva para los profesionales, 5. Impulsar la innovación a partir de un acercamiento entre la investigación pública y privada, y 6. Fortalecer el lugar del sistema francés en el Espacio Europeo de la Educación. Esta Ley sería comúnmente denominada “Pacto por la Investigación”.

los doctorantes, de los directores de tesis y de las instituciones. Uno de estos señalamientos está dirigido a la selección de los doctorantes. Se plantea que se debe desarrollar un proceso de acompañamiento desde el Master2, para orientar a los estudiantes que deseen continuar con el doctorado hacia ciertas líneas o proyectos de investigación. Esto también les ayudaría a valorar sus posibilidades para continuar con el doctorado, de cara a las habilidades y competencias que necesitarían para mantenerse en el programa doctoral.

La trayectoria previa del aspirante es otro de los puntos que ha provocado desacuerdos. Se plantea aquí la necesidad de ampliar la mirada más allá del proyecto de investigación, hacia la trayectoria profesional y su relación con lo que se pretende alcanzar en el doctorado. Es decir, lo que se busca controlar es que los jóvenes tengan objetivos congruentes con el programa al que ingresan y evitar que se inscriban en un doctorado simplemente porque no encontraron un espacio en el mercado laboral, o bien, que la investigación que pretenden realizar esté alejada del trabajo que han venido desarrollando en etapas previas.

En relación con esto, se encuentra el tema de la tesis. La definición de criterios para elegir los objetos de estudio así como para la construcción del proyecto cobra relevancia. Algunas organizaciones y sindicatos sostienen que el problema es que algunos doctorantes escogen sus temas por *default* o por eliminación, más que a partir de un meditado análisis de lo que quieren hacer y de sus probabilidades reales para llevarlo a cabo.

Ciertas agrupaciones, como el Movimiento de Empresas de Francia (MEDEF), van más allá y piden que en la elección del tema de tesis se consideren variables como el sector beneficiado o las oportunidades de empleo, puesto que los doctorantes en realidad son investigadores. Incluso han propuesto que en las comisiones de evaluación de los aspirantes se puedan integrar representantes de las empresas o industrias. Ésta ha sido una cuestión bastante álgida, en particular, en el marco de las últimas reformas en donde se ha acusado al gobierno de tratar de organizar a las universidades a partir de criterios económicos para manejarlas como a una empresa más. El planteamiento de la MEDEF tal vez encuentre muy poco eco entre los investigadores y profesores que tienden a guardar con celo el monopolio de su quehacer profesional, no obstante, en estos momentos existen ya convenios con las empresas o asociaciones de acción pública y social, con buenos resultados, que permiten a los doctorantes fortalecer su formación, ampliar su investigación o adquirir experiencia a través de la realización de pasantías⁷.

Una mirada distinta es la de las asociaciones estudiantiles que si bien están de acuerdo en fortalecer los lineamientos de selección del candidato y de la definición de la tesis, abogan por el desarrollo de criterios claros, públicos y equitativos en las Escuelas Doctorales (ED). Los aspirantes deben ser informados con anterioridad sobre los elementos que se tomarán en cuenta para su evaluación y en ningún momento deben quedar en manos de una sola persona o grupo, ya sea el director, el

⁷ Entre los programas más exitosos se encuentran: las Convenciones Industriales de Formación para la Investigación (CIFRE) y las Convenciones de Investigación para la Acción Pública y Societal (CRAPS). Con otro impacto, están las pasantías de iniciación a la empresa y los seminarios *Doctoriales*, que no consisten en estancias, sino en la realización de cursos de sensibilización para que los doctorantes se orienten al desarrollo de investigaciones en empresas. Una de las nuevas medidas que se quieren poner en marcha es la del monitoreo, que ya existe para las instituciones de educación superior.

consejo o la oficina de asuntos escolares de la ED⁸. Esto implica precisamente revalorar el lugar de los doctorantes en tanto investigadores y, como tales, que tengan las facilidades para vigilar los procedimientos de su ingreso. Aquí entra en juego la cuestión de los derechos.

Los análisis y evaluaciones hechos hasta ahora por diferentes instancias, incluido el Ministerio de Educación, contienen una serie de consideraciones sobre los derechos de los doctorantes, pero el financiamiento es uno de los que más relevancia tiene⁹. El argumento es que sin recursos resulta prácticamente imposible terminar un doctorado en tiempo y forma.

La legislación francesa contempla el otorgamiento de subsidios para la investigación de tercer ciclo, así como las condiciones para su distribución entre los doctorantes, a saber, la edad, el estatus del beneficiario, los montos, los tipos de contrato, los compromisos que se adquieren y los apoyos adicionales a los que pueden recurrir los doctorantes. No obstante, continúa habiendo desacuerdos al respecto, entre otras cosas, por la distribución de las subvenciones entre los establecimientos o los diferentes campos del conocimiento¹⁰.

Al respecto, el Consejo Superior de Investigación y Tecnología (CSRT) (2007) calcula que anualmente se distribuyen alrededor de 4,000 subsidios, de los cuales el 86.8% lo obtienen los doctorantes de las ED, el 12.5% va a los politécnicos y las escuelas normales y el 0.75% se destina para proyectos de cooperación internacional. Evidentemente, las ED reciben la mayor parte de los apoyos, pero se ha visto que por lo general los tesis de las ciencias humanas y sociales tienen menos posibilidades de conseguir financiamiento que sus colegas de las ciencias duras¹¹.

Para los Sindicatos Generales de la Educación Nacional y la Investigación Pública (SGEN-CFDI), lo anterior, marca diferencias significativas en la continuidad, calidad y duración de la tesis. De tal forma que es poco realista esperar que un doctorante termine su tesis en tres años, si no cuenta con apoyos económicos. De hecho, el CRST (2007) muestra que solamente el 8.2% de los doctores logra terminar la tesis en este tiempo y que, una vez más, las diferencias entre las disciplinas se hacen presentes. Por ejemplo, en las ciencias exactas alrededor de tres quintas partes de los investigadores concluyeron su tesis en cuatro años; en contraste, en las ciencias sociales y las humanidades el 23.5% terminan en el mismo periodo, es decir, un poco más que una quinta parte, mientras que al 21.3% le toma entre cinco y seis años.

⁸ Esta demanda ha sido atendida, a nivel de la legislación francesa, por la reforma del 7 de agosto de 2006, en su artículo 4° que, en su primer punto, indica que las escuelas doctorales están obligadas a llevar a cabo una política para la selección de los doctorantes sobre la base de criterios explícitos y públicos, mismos que deben enmarcarse en la política institucional, el otorgamiento del financiamiento necesario, incluidas las subvenciones para la investigación.

⁹ Un ejemplo de las diferencias que se presentan en relación con el financiamiento, se puede observar en las propias cifras oficiales. La Agencia Nacional de Investigación (ANR) invirtió en 2007 un total de 825 millones de euros para el apoyo de programas de investigación en los diferentes campos disciplinarios. En Materia e información se gastaron 145.10 millones de euros, en Biología y salud 124.70, en Energía sustentable y medio ambiente 115.80, en Ecosistemas y desarrollo sustentable 53.90 y en Ciencias humanas y sociales 9.50. El resto se ocupó en investigación transversal. Es evidente la distancia que existe en el peso y los apoyos otorgados para cada campo (République Française, 2008).

¹⁰ Las cifras oficiales señalan que el presupuesto destinado a las subvenciones para educación superior se ha incrementado en 8.32% en los últimos cinco años. En 2002, el presupuesto era de 1 millón 298 mil euros, y para 2007 había ascendido a 1 millón 406 mil. Esto ha permitido aumentar el monto de las *allocations* para la investigación, así, actualmente un doctorante recibe 1,650 € mensuales para la realización de su tesis. Los monitores, por su parte, tienen una remuneración de 1,985 €, de los cuales 355 € corresponden a su sueldo como monitor (République Française, 2008).

¹¹ En 2006, Francia se ubicaba en el grupo intermedio de países que gastaba anualmente entre 7,000 y 21,000 euros en las becas por doctorante. Aquí estaban también Andorra, Bélgica, Finlandia, Islandia, Irlanda, Italia, Liechtenstein, España, Suecia, el Reino Unido y Escocia. Por arriba de todos ellos, se encontraban Austria, Dinamarca, Holanda, Noruega y Suiza que aportaban más de 22,000 euros por doctorante (EUA, 2007)

De ahí que sea necesario llevar un seguimiento de la investigación más puntilloso y periódico, pero igualmente dar a los doctorantes información sobre las convocatorias para la obtención de financiamientos tanto de instituciones públicas, como privadas, del sector educativo o empresarial, de los diversos ministerios y de organizaciones de investigación. Esto vinculado o reforzado con una cultura de la rendición de cuentas, en donde se exija al doctorante resultados concretos en tiempos establecidos y se establezcan mecanismos de sanción, además de la devolución del dinero, que en casi todos los establecimientos es la única que existe.

A un lado del financiamiento, quizás igual de problemático está el asunto del estatus de los doctorantes que mencionábamos anteriormente, el cual es un eje que atraviesa los aspectos que hemos abordado hasta ahora. Su reconocimiento como investigadores tendría que estar acompañado por un conjunto de prestaciones que las ED no siempre están dispuestas a otorgar, o bien, que ni siquiera los propios sindicatos o federaciones coinciden en definir. Se necesita pues someter las diferentes propuestas a debate y llegar a un acuerdo entre los actores involucrados.

Mientras esto se concreta, las demandas más recurrentes apuntan, entre otras cosas, hacia el establecimiento de contratos de trabajo de tres años, remunerados y que puedan cotizar en los sistemas de seguridad social. En los salarios, la discusión se abre de nuevo pues, para algunos, estos deben ser lo suficientemente sólidos para permitir un buen nivel de vida, incrementarse de forma paulatina y de acuerdo con los indicadores económicos, además, ser atractivos para que los doctorantes se concentren en el desarrollo de las tesis. Otros, empero, sostienen que los salarios deben tener montos preestablecidos y otros más piden la implementación de contratos de duración determinada (CDD) sustentados en el derecho público.

El establecimiento de contratos de trabajo conllevaría a que los años de elaboración de tesis se consideraran como parte de la antigüedad, es decir, que al momento de ingresar a un doctorado, los investigadores pasarían a ser funcionarios públicos, como cualquier conferenciante, profesor o investigador de la universidad, con todas las prestaciones que esto incluye: servicios de salud, el retiro, las licencias por enfermedad o paternidad, el seguro de desempleo y vacaciones. Pero la integración de los doctorantes al grupo de funcionarios constituye un proceso con el que no todos los sindicatos están de acuerdo, tal es el caso de la Federación Nacional de Sindicatos Autónomos de la Enseñanza Superior y de la Investigación (FNSAER-CSEN).

De esta manera, es posible encontrar coincidencias a nivel general sobre la selección, los apoyos, el seguimiento y el estatus que se les debe dar a los doctores, mientras que existen discrepancias sobre cómo atender a estas demandas y, sobre todo, cómo responder con un marco legal sólido.

Sobrevivir al doctorado

Los programas doctorales en Francia¹² se orientan fundamentalmente a la consolidación y perfeccionamiento de las habilidades investigativas. Éstos representan para muchos un espacio para la dedicación de tiempo completo hacia la investigación, para dar a conocer en otros ámbitos el trabajo que se desarrolla y para mantener un diálogo con otros colegas, en particular con el director de tesis. Al concluir esta etapa, se espera que el nuevo doctor tenga competencias profesionales e

¹² Aquí nos enfocamos a los problemas más importantes que se presentan en los doctorados, aunque evidentemente, están estrechamente vinculados con lo que sucede en los postdoctorados.

investigativas que le permitan observar con agudeza el medio que lo rodea, plantearse preguntas y proponer soluciones a los problemas que identifica. Se busca también que tenga un *ethos* que lo haga sentirse parte de una comunidad de especialistas, pero que igualmente oriente su tarea como investigador. Pero el doctor no puede quedarse flotando en esta nebulosa de características típico-ideales, tiene que demostrar que es capaz de expresar todo esto en investigaciones concretas. Cuando menos, esto es lo que se plantea o lo que se espera en los programas formales.

Pero, si ciertamente hay un acuerdo entre los actores fundamentales –Ministerio, instituciones, investigadores y doctorantes–, es común que paralelamente se hable de la crisis que aqueja a los doctores, de la limitada capacidad de oferta del mercado laboral, de la fuga de cerebros y el desempleo de los profesionistas de alto nivel.

Uno de los ejemplos más ilustrativos sobre lo anterior, se encuentra en el multicitado libro de Judith Lazar, *Los secretos de la familia universitaria* (2001), en el que se exponen las vicisitudes a las que se tiene que enfrentar un doctor que pretende entrar al sistema universitario y los vicios de los grupos encargados de los procesos académicos, para llegar a la conclusión de que la universidad es una institución mal organizada. Si bien esto último puede parecer una sentencia demasiado dura o atrevida para generalizarse a todo el sistema universitario, el libro muestra un escenario que no está muy lejano de la realidad.

Durante el doctorado, los jóvenes tienen que estar en la búsqueda perpetua de apoyos, puesto que ser aceptado en el programa no implica necesariamente la obtención de un financiamiento. El problema no sólo está en el dinero que se designa para las becas, sino también en su distribución por instituciones y por campos de conocimiento.

De acuerdo con el CSRT, en 2006, de un universo de 17,486 doctorantes, el 43% recibió financiamiento del Ministerio de la Enseñanza Superior e Investigación (MESR), y el resto lo obtuvo de otras dependencias, entre las que sobresalen los gobiernos extranjeros (18%), las convenciones CIFRE (9%), los organismos de investigación (9%) y los subsidios regionales (9%). Lo que se necesita es una mayor participación de los ministerios. Las asociaciones, como el Colectivo de Jóvenes Investigadores contra la Precarización (CJC) critican el papel del MESR, calificándolo de timorato ya que ni siquiera llega a aportar la mitad de los subsidios. Además, resulta sorprendente que los gobiernos extranjeros se hagan cargo de un poco menos de la quinta parte de los doctorantes franceses. Pero aun más, el CSRT estima que; para ese mismo año, sólo el 59% del total de los jóvenes inscritos en algún programa de posgrado recibía financiamiento.

Se advierte que, de continuar esta tendencia, se agudizará el deterioro de las condiciones de vida y de trabajo de los doctorantes. Los periodos de elaboración de la tesis también se extenderán, ya que un número mayor de investigadores tendrá que buscarse un empleo, que dicho sea de paso, es una situación que se da en estos momentos sobre todo en los áreas de ciencias sociales y humanidades. Lo peor estaría por venir si la tasa de crecimiento de los doctorantes continúa como hasta ahora. Se estima que entre 2001 y 2006, hubo un incremento del 677% (CSRT, 2007). En cada periodo, el número de postulantes se incrementa, mientras que el financiamiento va en la dirección contraria.

La Ley de la Libertad y Responsabilidad de las Universidades (LRU) complejiza el escenario para los aspirantes, debido al peso que otorga a los presidentes y consejos institucionales. El MESR, por su parte, pide que se siga un procedimiento riguroso para el otorgamiento de las subvenciones de tal manera que se beneficie a los mejores postulantes y a quienes en realidad muestren altas posibilidades de finalizar a tiempo la tesis. Para lograrlo, se propone la implementación de concursos abiertos en donde se evalúen el proyecto, la formación previa y la trayectoria más amplia de los sujetos. En contraparte, se pide a las Escuelas Doctorales que definan los criterios de selección más

extensamente, que se difundan entre los candidatos y que, de ser posible, se publiquen también en otros idiomas, inglés en particular.

Las organizaciones estudiantiles y de investigadores coinciden con esto último, pero también, denuncian la discrecionalidad con que se manejan los consejos de admisión, así como la rapidez con que se efectúa la selección. Plantean que el procedimiento que se sigue, es decir, evaluación del currículum, exposición del proyecto en tiempo mínimo y el consiguiente interrogatorio por parte de los evaluadores, no permite conocer a fondo las potencialidades de los aspirantes, ni da suficientes elementos para tomar decisiones sobre bases más objetivas. Algo similar ocurre con el financiamiento, quienes no logran hacerse de una *allocation*, por lo regular, no es por falta de talento, sino más bien por una cuestión de disponibilidad de los recursos.

Los subsidios, además de resultar siempre insuficientes, adolecen de una falta de transparencia para su distribución entre los establecimientos y campos, pero también, en su interior¹³. Las propuestas, en ese sentido, claman porque se destine una bolsa mínima por programa, a fin de que haya un equilibrio entre disciplinas y que todas las instituciones tengan asegurados ciertos apoyos. Del lado de los estudiantes, se ha pedido que se abra un espacio para la participación de los jóvenes investigadores de manera que haya representatividad en los consejos, es decir, que se incorpore la visión de los doctorantes, quienes de alguna forma están más cerca de los postulantes puesto que acaban de pasar por el mismo proceso, en tanto que los evaluadores puede que tengan años o décadas de haber egresado de la ED.

La endogamia es otra de las prácticas denunciadas¹⁴. Los integrantes de las comisiones tienden a favorecer tanto en la selección como en los apoyos económicos, a los postulantes que ya forman parte de sus grupos de investigación, lo cual se justifica por el hecho de que conocen más de cerca su trabajo y, por lo tanto, tienen información adicional. El punto es que esto desvirtúa el proceso porque no hay equidad de condiciones y todos los aspirantes deberían tener las mismas posibilidades para mostrar su trabajo. Seleccionar sobre esta base, además, introduce la probabilidad de que se le quite el lugar a otra persona que cuenta con un mejor proyecto, con habilidades concretas para la investigación o que se apegue más al perfil del doctorado, pero que simplemente no tuvo la oportunidad de demostrarlo.

Una vez que una persona ha logrado ingresar al doctorado y ha conseguido un financiamiento, entonces, tiene que aprender a vivir de él. Los decretos 85-402, 2001-126, 2004-1120 de y 2005-176, expedidos entre 1985 y 2005, sientan las bases para la creación de la bolsa presupuestal destinada a los subsidios de la investigación y la formación doctoral. Además, consideran su posible ampliación a partir de las aportaciones de los sectores públicos o privados. En cuanto al monto, la orden

¹³ En el informe del Consejo Económico y Social Regional-Midi Pyrénées (CESR, 2006) se hace un seguimiento de la distribución del financiamiento entre las dos grandes áreas: la de ciencias exactas y la de ciencias sociales y humanidades. De esta manera, en el ciclo 1994-1995, de un total de 4,062 subvenciones, 73.5% se otorgaron a la primer área y 26.5% a la segunda. Para 1999-2000, el número de *allocations* disminuyó a 3,800; de éstas 68.8% fueron para ciencias exactas y 31.2% para sociales y humanidades. El último corte fue para 2004-2005. El total de becas fue de 3,992, 69.6% para las ciencias exactas y el 30.4% a las ciencias sociales y humanidades.

¹⁴ Galderisi (2003) señala al respecto que la investigación en algunos establecimientos parece estar subordinada a los intereses locales, cuestión que se agudizará con las nuevas reformas que otorgan un mayor peso a los presidentes de las universidades. En sus propias palabras existe un “exceso de amor local”. Con otros términos, pero en el mismo sentido, Beaud, Guyaux y Portier (2003) denuncian los avatares que enfrentan los nuevos doctores para superar las barreras de los localismos y tribalismos institucionales, los cuales entre otras prácticas, han propiciado el desarrollo de los “*profils à moustaches*” o perfiles hablados, como se les conoce en México, para favorecer a cierto candidato.

del 23 de febrero de 2007, determina que será de 1,530.77 euros brutos a partir de esa fecha, que finalmente queda en 1,266 euros netos mensuales. Su incremento se fija en congruencia con los cambios que se generan en los salarios de los funcionarios públicos. Quien se hace acreedor de un financiamiento está sujeto a la figura de los contratos de duración determinada (CDD).

Pero de nueva cuenta, lo anterior provoca posiciones encontradas. Por un lado, están aquellos –los doctorantes obviamente como primeros afectados– que sostienen que los CDD es una forma de enmascarar la precarización del trabajo de los doctores. En primer lugar, porque la cantidad de dinero asignada es mínima si se compara con los gastos que cotidianamente tiene que hacer una persona, que aumentan si tiene compromisos familiares. El financiamiento se reduce cuando se añan los desembolsos por concepto de materiales de trabajo, equipo, bibliografía y movilidad académica, esto es, presentación de los avances de la tesis en coloquios, congresos o seminarios dentro y fuera del país. En segundo lugar, como los doctorantes no son funcionarios aunque sean investigadores, el tiempo que ocupan en el programa y la elaboración de la tesis, que como vimos usualmente significa varios años, no es valorado al momento del retiro, ni cotiza para muchas prestaciones sociales.

En el otro extremo, están algunas instituciones, ciertos sindicatos y el sector empresarial, para quienes las quejas de los estudiantes tienen poco fundamento. Los subsidios son un apoyo para permanecer en el doctorado y como los doctorantes no son funcionarios públicos, resulta poco razonable esperar que se les pague como tal, en particular, cuando en 2006, por ejemplo, a un MCF recién contratado se le estaba pagando 2,058.56 euros brutos, no netos (DGRH, 2007). Asimismo, quienes defienden esta postura argumentan que se tiene que entender que los doctorantes, por su estatus ambiguo de estudiantes e investigadores, podría decirse que están fuera del sistema, es decir, que ni siquiera se encuentran en el peldaño inicial que es el que ocupan los *maîtres de conférence-stagiaire*.

A partir de todo esto, los especialistas más críticos plantean que la permanencia en el doctorado, la mayoría de las veces, sobrepasa los límites de lo educativo e institucional, para convertirse en una suerte de “juego de sobrevivencia” o de “darwinismo académico”, en donde se parte del supuesto de que los concursos permiten escoger a los mejores candidatos, que son los que podrán resistir hasta el final y terminar la tesis. En última instancia, aunque la investigación es el eje en torno al cual se organizan las actividades del programa, pareciera que las variables no académicas son las que terminan ganando mayor peso. Es en este contexto en donde se forman y socializan las nuevas generaciones de doctores del sistema educativo francés.

¿Hay un futuro prometedor después del doctorado?

Así como estar inscrito en un programa doctoral, no garantiza la obtención de recursos, obtener el grado de doctor tampoco asegura encontrar un empleo de acuerdo al perfil del investigador y bien remunerado o simplemente, encontrar un empleo. La oferta laboral para los doctores cada vez es más reducida.

En el sistema académico, que es uno de los mercados más solicitados, se ha registrado una movilidad interna y externa casi nula en los últimos años. Las plazas para conferenciantes, que son el primer nivel de la escala, están bastante controladas e incluso en algunos campos permanecen

cerradas, como en el caso de las de ciencias económicas en donde, entre 2003 y 2005, no se hizo ninguna contratación nueva para los *maîtres de conférences*¹⁵. Ante esto, las universidades recurren a la apertura de horas complementarias como estrategia para solventar las necesidades de docencia e investigación. Pero esta práctica, mientras resuelve temporalmente una demanda, afecta las finanzas de las instituciones, dado que a la larga resulta más costoso pagar las horas extras que abrir más plazas para nuevos MCF's. Al mismo tiempo, se debilita la relación laboral, convirtiendo a los profesores en cazadores de horas complementarias para elevar sus ingresos¹⁶.

Los CDD son la estrategia más socorrida para librar el desempleo. Brunet (2007) en un análisis que hace sobre los posdoctores del área de biología, muestra que para 2005, aproximadamente, 60% de los doctores egresados tres años antes tenían un empleo a duración determinada. Otro dato revelador de este estudio es que para 2001, sólo un tercio de los doctores, había logrado conseguir un empleo estable en la investigación pública o la educación superior en un lapso de tres años. La hipótesis que se sostiene es que los investigadores buscan el postdoctorado como una forma de obtener ingresos y no necesariamente para continuar especializándose en la investigación. Por esta misma razón, las estancias postdoctorales se convierten en un espacio de transición que encubre diferentes tipos de empleo precario y de desempleo, aunque que al final, quienes lo realizan se comprometen con un objetivo más amplio, a saber, el desarrollo de una trayectoria en el ámbito de la investigación.

Para el CJC, el deterioro en el nivel de vida de los doctorantes y doctores recién graduados es sólo la punta del iceberg, denuncia así que existe una precarización constante en todas las categorías laborales de las instituciones de educación superior, desde el personal técnico y los administrativos, hasta los enseñantes, profesores e investigadores. Acusan que esto es resultado de una política económica orientada hacia el mercado, de la reducción del financiamiento para la investigación y de la poca claridad en los criterios de distribución de los apoyos.

En 2004, esta organización calculaba que se requería la creación de 110,000 empleos, 7,000 por año en el sector público. En el ámbito de la investigación, urgía la creación de 60,000 plazas públicas o privadas en un periodo de seis años y, paralelamente, se hacía proyección de un crecimiento del presupuesto destinado a la investigación y a la educación superior del 10% anual, hasta alcanzar en 2010 el 3% del PIB, con aportaciones públicas y privadas. Un aspecto digno de destacarse entre los planteamientos del CJC es que, para esos momentos, denunciaba que la precarización del empleo era más visible en ciertos grupos como los jóvenes, las mujeres y las personas que tenían alguna discapacidad; escenario que se repite en varios mercados laborales a nivel mundial. Esto último también es abordado en la Declaración de Salzburgo, en la que se señala la importancia de equilibrar la presencia de hombres y mujeres en los diferentes campos de conocimiento al interior de los doctorados, pero también, en el mercado laboral de la ciencia y la tecnología.

¹⁵ Estos datos corresponden a un cálculo hecho por el Colectivo de Jóvenes Investigadores contra la Precariedad (CJC), mismos que fueron presentadas en una Carta a la Opinión Pública en enero de 2005. El gobierno tiene evidentemente otra postura, aunque no se pudo encontrar cifras que refutaran lo señalado por el CJC.

¹⁶ Las disposiciones sobre las horas complementarias se encuentran en el decreto 83-1175 del 23 de diciembre de 1983. A pesar de esto, no existe claridad sobre las partidas presupuestales institucionales que se deben destinar al pago de dichas horas. Asimismo, aunque los establecimientos tienen parámetros específicos para definir las horas complementarias, los profesores no siempre están de acuerdo, pues desde su perspectiva, para cumplir cabalmente con lo que las instituciones les exigen, tienen que realizar una serie de tareas que sobrepasan el tiempo y las actividades de sus contratos. La legislación actual sólo considera como horas complementarias aquellas que se desarrollan concretamente en la enseñanza, es decir, horas-clase. Las otras funciones que realicen los profesores pero que salgan de esta definición, no pueden ser pagadas como horas complementarias.

La inserción laboral de los doctores franceses ha llevado a la realización de múltiples análisis en los que se han involucrado diversos actores. Uno de ellos es el Consejo Económico y Social Regional-Midi Pyrénées (CESR) quien reconoce que este aspecto se ha convertido en un serio problema, que parece acentuarse cuando se hacen comparaciones con países como Estados Unidos, Alemania y el Reino Unido.

Por ejemplo, para 2005, en Alemania, un doctor recibía un salario 30% más alto dentro en la investigación pública de lo que obtenía en Francia y en la investigación privada esta diferencia podía llegar a ser mayor. En el Reino Unido, se presentaba un escenario muy similar al del sistema francés. En contraste, en los Estados Unidos, el sueldo así como el financiamiento destinado a la investigación, por lo general, se ha ubicado por arriba de la media en Europa, pero, en el caso de la enseñanza superior, ningún enseñante o investigador tiene una remuneración de tiempo completo. El informe del CESR-Midi Pyrénées (2006) destacaba la organización del sistema académico norteamericano, en donde una vez que el profesor alcanza la definitividad, tiene asegurado un trabajo estable para el resto de su vida, si así lo desea, pero para aumentar sus ingresos, estos tienen que recurrir a la realización de contratos de colaboración con los sectores público y privado. Para los Consejeros, este modelo podría funcionar en el caso francés, siempre y cuando, los doctores reciban una formación en materia de gestión y administración de recursos.¹⁷

En lo que respecta a las tasas de desempleo o de empleos precarios, una vez más, se encuentran diferencias entre disciplinas. Según datos del Ministerio de la Enseñanza Superior e Investigación (2007), el mayor porcentaje de desempleo para los doctores graduados en el 2001, a tres años de haber obtenido el grado, se registraba en los campos de las Letras y las Ciencias Humanas 17%, seguido por la Química 14%. La tasa más baja era para el campo que comprende la Mecánica, la Electrónica, la Informática y las Ciencias de la Ingeniería 6%; y el promedio estaba en 11%. Paradójicamente, o quizás precisamente por ello, los egresados de Letras y Ciencias Humanas eran quienes más se empleaban en el sector público 74%, mientras que un poco menos de la mitad (49%) de los egresados de Mecánica, Electrónica, Informática y Ciencias de la Ingeniería laboraban en un puesto público.

También, para 2004, la distribución de empleos por sector era del 38% para el privado y 62% para el público, esto último aunque todavía continúa siendo una cifra grande, representaba una disminución de cuatro puntos porcentuales en relación con 1999. Al interior del sector público, el 47% se desempeñaba como profesor o investigador y el 15% tenía otra profesión. En el privado, había una paridad: el 19% trabajaba como investigador y una proporción igual lo hacía en alguna otra profesión.

¹⁷ Para el 2003, un investigador en los Estados Unidos ganaba en promedio 75,000 dólares. En el sector del Estado la media era de 85,000 dólares; en el ámbito de la educación superior éste disminuía a 65,000, no obstante, en el sector empresarial podía llegar a los 95,000 dólares. En el campo de las ciencias de la vida, también para el 2003, se pueden ver diferencias significativas entre los Estados Unidos y el Reino Unido. Los salarios medios para un académico de renombre, en el primer caso era de 126,000 dólares, mientras que en el segundo era de 81,270. Para un investigador, la media era de 76,350 dólares en los E.U y 45,190 en el R.U. No obstante, en los nuevos postdoctores, esta situación se invertía; en el Reino Unido el sueldo era de 37,337 dólares, mientras que en los Estados Unidos era de 35,000. Estas cifras son recuperadas por el Consejo Superior de la Investigación y de la Tecnología (2007) a partir de investigaciones hechas por la OCDE.

La postura de un sector del gobierno¹⁸ ha sido señalar la urgencia de controlar el crecimiento de los doctores, a fin de que se pueda ofrecer un financiamiento adecuado a una mayor población durante la realización de los estudios y la tesis, pero también, se requiere darle marcha a un programa plurianual de empleo que ofrezca nuevas perspectivas a los jóvenes investigadores una vez que obtengan el grado.

El programa plurianual es una propuesta con la que la mayoría de las organizaciones sindicales, estudiantiles y empresariales están de acuerdo. Las diferencias se hacen presentes cuando se intenta definir cómo llevarlo a cabo. Las demandas en la apertura de puestos van desde los 2,000 a los 5,000 por año. Otras posturas más cautelosas sostienen que una tasa de crecimiento de ese nivel, sería imposible de mantener y sugieren la creación de 2,000 plazas en un periodo de cinco años, o bien, que las instituciones contraten anualmente, sobre la base del número total de sus investigadores, el 5% de nuevos investigadores, esto para asegurar el reemplazo generacional y que no se pierdan los espacios de aquellos académicos que dejan el sistema.

Para otros, el plan plurianual no debe contener mínimos o máximos de antemano, sino lo que debe buscar es el equilibrio entre la oferta de profesionales y la demanda en el mercado laboral. Igualmente, se debe procurar que la obtención del grado y la contratación sean lo más cercanas entre sí, abrir los espacios en los establecimientos educativos, los laboratorios, centros de investigación y empresas, así como mejorar las condiciones laborales no sólo de los nuevos doctores sino de todo el sistema educativo¹⁹.

Las perspectivas de los nuevos doctores franceses no se encuentran del todo claras. Ingresar al mercado laboral en su país, significa entre otras cosas competir contra aquellos que egresaron antes y que también están luchando por un lugar²⁰; ser lo suficientemente hábil como para pasar las barreras de los grupos institucionales, o bien, saber integrarse a uno de esos grupos para que al terminar el doctorado se tengan fuertes vínculos con sus integrantes; darse a conocer en los diferentes nichos de los sectores público y privado; moverse hacia el extranjero para encontrar nuevas oportunidades; o finalmente, perseverar y superar todos los obstáculos hasta conseguir una plaza en Francia.

La educación de tercer ciclo de cara a los procesos de reestructuración europeos

La integración de los países de Europa ha planteado nuevos desafíos al sistema de educación superior francés. Ya desde hace algunos años, se habían venido identificando algunos aspectos que

¹⁸ En 2004, el Colectivo de Jóvenes Investigadores contra la Precariedad (CJC) presentó un informe en la Asamblea Nacional frente a los diputados encargados de la Comisión de Asuntos Culturales, de la Comisión Económica y de la Oficina Parlamentaria para la Evaluación de las Decisiones en materia de Ciencia y Tecnología. Algunas de las conclusiones a las que se llegaron coinciden con lo que aquí se plantea.

¹⁹ Una de las propuestas más concretas ha sido la de la Asociación *Sauvons La Recherche (SLR)*, en la que se plantea crear 2,200 empleos de profesores-investigadores, la mitad para renovar la planta académica y la otra para disminuir el tiempo de servicio; 500 puestos de recepción en los organismos de investigación; 300 para investigadores EPST / ingenieros EPIC; 500 monitores; 100 contratos de investigadores asociados; 500 contratos para investigadores extranjeros; 1,000 IATOS y 500 ITA. (CSRT, 2007).

²⁰ Recientemente, el gobierno dispuso que desapareciera el límite de edad (30 años) para la contratación de los funcionarios. Esto, si bien ha traído muchas ventajas, por otra parte, ha acrecentado la disputa por los puestos de trabajo, ya que los doctores recién graduados tienen que competir con los que egresaron al mismo tiempo que ellos, pero también con la población que se va acumulando anualmente y que concursa porque tiene un empleo precario o simplemente porque está desempleado.

necesitaban ser reestructurados si Francia no se quería quedar a la zaga de sus demás asociados. Uno de ellos apuntaba hacia las diferencias existentes entre las universidades y las *grandes écoles*, aunque se reconocían las razones históricas de esta forma de organizar el sistema, también se urgía a cerrar la brecha entre ambos, revalorar el papel de la universidad y ampliar sus horizontes hacia las disciplinas aplicadas.²¹

El informe de la *National Sciences Fondation* para el año 2000, sostenía que la educación superior francesa atravesaba por una severa crisis debido a la tasa de abandono que se registraba en la licenciatura —se estimaba que, para esos momentos, 34% de los estudiantes dejaba la universidad en el primer año. Por otra parte, se hacía una crítica a propósito del distanciamiento entre la universidad y el sector privado e instaba a la construcción de redes entre ambos. A partir de esto, se pedía otorgar otro sentido a los títulos y diplomas, de los que se reconocía no aseguraban a los jóvenes su ingreso al mercado de trabajo. El informe indicaba además que las universidades carecían de procesos de evaluación rigurosos para sus profesores, que era urgente superar las formas tradicionales de enseñanza y controlar el crecimiento de los cuerpos burocráticos.

Específicamente, en relación con la formación de tercer ciclo, se destacaba que Francia era el país con más egresados de este nivel. Para 1997, la proporción era de 168 doctores por cada millón de habitantes, lo que lo ubicaba por arriba de los Estados Unidos que tenía 158, Alemania con 153 y Gran Bretaña con 143; lo sorprendente era que, en esa época, este país se ubicaba por debajo de Estados Unidos, Japón y Alemania en el presupuesto destinado para la ciencia y la tecnología (NSF, 2000). El crecimiento de estos profesionales se proyectaba ascendente y había evidencia para ello, así, entre 1989 y 1996, el número de doctores había pasado de 5,936 a 10,936 (NSF, 2000).

A partir de lo anterior, se destacaba la carencia de empleos para los doctores, calculándose que de los 10,340 graduados en 1996, el 34% tenía un puesto permanente, 29% trabajaba por contrato temporal, del 24% se desconocía su actividad y un 12% estaba desempleado. De la población de empleados permanentes, alrededor de 3,559, el 65% se encontraba integrado al sector público y el resto trabajaba en la industria (NSF, 2000). Igualmente, se identificaba una tendencia de migración en los postgraduados, en particular, los Estados Unidos.

Se estimaba que para los años 90, vivían en aquel país alrededor de 8,954 ciudadanos franceses, de los cuales el 74% había obtenido su doctorado en la Unión Americana, 23% en Francia y 3% en algún otro país. Mientras que, 2,320 postdoctores o científicos franceses trabajaban como académicos en alguna universidad para el ciclo 1995-1996, 22% más de lo registrado para 1989-1990 (NSF, 2000). Las cifras reforzaban el argumento de que la educación superior francesa necesitaba hacer cambios.

²¹ Algunos especialistas franceses han argumentado que esta perspectiva, impulsada por aquellos que buscan la integración económica y defienden la idea de las economías del conocimiento, pareciera que lo que busca, al final de cuentas, es la subordinación de las tareas universitarias, pero principalmente de la investigación y de la docencia, a criterios utilitarios y económicos. Esto consecuentemente restringe los beneficios de la generación de conocimientos a ciertos sectores o grupos, además de que somete a los proyectos de investigación a procesos especulativos en donde lo que se evalúa es la aplicación que de ellos se pueda obtener y finalmente deja de lado la creación de conocimiento básico o la atención a problemas considerados como marginales (Abélard, 2003). Para otros, las diferencias entre las universidades y las *grandes écoles* es el reflejo del doble discurso del gobierno y la sociedad francesa, en general. Así, por una parte, a nivel de los análisis formales, es posible encontrar un interés recurrente de los grupos políticos y gubernamentales por la situación de las universidades, sin embargo, en la práctica, se observa que tradicionalmente las élites se han venido formando en las *grandes écoles*, es decir, no hay una verdadera apuesta por las universidades (Beaud y Jourde, 2007).

Hoy en día, varias de esas propuestas se han concretado, generando múltiples consecuencias, algunas de las cuales ya hemos discutido, pero a la par de esto, ¿cuál es el escenario de la educación superior, la ciencia y la tecnología? De acuerdo, con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos²², Francia invertía en 2006, el 2.12% de su Producto Nacional Bruto en ciencia y tecnología, lo que lo ubica en el lugar número 11 de los 36 países considerados y por debajo de Suecia que gastaba 3.82%, Finlandia con 3.45% y Japón con 3.33%. En materia de generación de conocimiento, la evolución ha sido de 3.9% en 1997 a 4.3% en 2004 del PNB, mientras que la inversión económica era, para este último año, del 6.1% en todos los niveles de educación (OCDE, 2008).

En educación superior, cada estudiante le costaba al sistema francés 10,668 dólares anuales en 2004. La proporción de jóvenes que habían terminado la educación superior sobre el total del grupo de edad entre los 25 y los 34 años era de 39.3% en 2005, es decir, el lugar número 10, después de la Federación Rusa (56.1%), Canadá (53.8%) y Japón (53.2%). El número de patentes triádicas, para ese mismo año, era de 39.3 por cada millón de habitantes, significativamente muy por debajo de Japón que tenía 119.3, Suiza con 106.7 y de Alemania con 76.²³ Finalmente, el número de investigadores por cada mil habitantes, en 2006, era de 8.2, el lugar 9, por detrás de Finlandia (16.5), Suecia (12.7) y Japón (11).

Francia también se caracteriza por la gran cantidad de instituciones de educación superior. En su diagnóstico sobre el nivel superior en Europa, el informe sobre *La Educación Superior en el Mundo 2006* (GUNI, 2006), ubicaba a este país en el rango de los más complejos, precisamente por el número de establecimientos. En 2004, existían un total de 450 IES, entre las de carácter universitario (293) y otra clase de instituciones (157), por su parte, en Polonia había 378, Alemania tenía 327 y el Reino Unido 259²⁴. Todos ellos sólo eran superados por la Federación Rusa que contaba con 867.

El problema principal derivado de esto es la gran dispersión en la oferta y los recursos, el aumento de la burocracia administrativa, el poco impacto generado en muchas ocasiones por los establecimientos más pequeños, la escasa consolidación disciplinaria y académica, así como la dificultad para controlar el funcionamiento del sistema. Aquí, también se destaca que Alemania, Francia y el Reino Unido son los países que captan el mayor número de estudiantes extranjeros en Europa.

Ahora bien, Francia al igual que sus socios de la Unión Europea (UE), se han comprometido desde 1999, a partir del Proceso de Bolonia, a convertir a ese continente en el espacio más importante en la generación de conocimiento, para lograrlo, entre otras cosas, se ha propuesto la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior para 2010. Además, se han hecho votos por elevar la calidad de la educación superior, promover la movilidad transnacional de los estudiantes, fortalecer la enseñanza-aprendizaje a distancia e impulsar la investigación.

²² Estas cifras se presentaron en el *Factbook 2008: Economic, Environmental and Social Statistics* de la OCDE, pero, en realidad, están reportando datos de entre 2004 y 2006.

²³ Las patentes triádicas, según las define la OCDE, consisten en un conjunto de patentes, tomadas a partir de las oficinas de registro más importantes: la Oficina de Patentes Europea (EPO), la Oficina de Patentes de Japón (JPO) y la Oficina de Marcas Registradas y Patentes de los Estados Unidos (USPTO). Estas se contabilizan con base en el país de residencia del creador y la fecha en la que fueron dadas de alta.

²⁴ No obstante, Francia tiene un promedio de alumnos de 4,515 por institución, una cifra muy por debajo de Italia (23,537), España (22,351) y Grecia (14,065) quienes, en contraparte, poseen un número menor de IES. España 82, Italia 77 y Grecia 34 (GUNI, 2007). El Ministerio de Educación francés, por su parte, calculaba que para el ciclo 2007-2008, se encontraban registrados 2'258,000 estudiantes en el nivel superior, de los cuales 1 millón 326 mil estaban en las universidades; 113,000 en las IUT; 77,500 en las CPGE; 235,500 en BTS y 506,500 en otros establecimientos.

Los desafíos son varios. En primer lugar, está el asunto del financiamiento que muestra significativas diferencias entre cada uno de los sistemas nacionales. También se encuentra el problema de la revalidación y homologación de los estudios, puesto que no se puede ofrecer una movilidad estudiantil más amplia, si los créditos no son equivalentes entre los países. Otro aspecto es el de la participación de los sectores privados y la orientación de los programas hacia la profesionalización. Los sistemas más celosos de la autonomía y la centralidad del conocimiento científico, presentan mucha más resistencia de hacer este tipo de modificaciones, aunque en materia de cooperación y financiamiento están dispuestos a aceptar ayuda de fondos privados. Por último, aunque no se agota la discusión, está la cuestión del aumento y distribución de la matrícula en educación superior. La distancia entre países puede llegar a ser muy grande, como en el caso de Italia que tiene alrededor de 400% más estudiantes que Francia.

Desde la visión de algunos especialistas franceses, este país está pagando un precio muy alto por mantenerse en ese proceso. Desconfían de las recientes reformas porque aseguran que no atienden las demandas más sentidas del sistema educativo y, a la vez, auguran que no tendrán gran impacto, como ha sucedido con sus predecesoras.

En particular, hay mucha preocupación por el papel de la universidad, no sólo como formadora de profesionales, sino como creadora de gente pensante, papel que, según ellos, cada vez se ha ido perdiendo más. Sobre los polos de desarrollo temen que, dada la disparidad que existe entre algunas *grandes écoles* y las universidades, estas últimas acaben por ocupar un papel secundario.

Finalmente, señalan el problema de la formación de tercer ciclo. La mayoría de los actores –alumnos, organizaciones estudiantiles, sindicatos, presidentes de universidades y el Ministerio– coinciden en decir que hace falta más financiamiento, para que los doctorantes puedan obtener el grado en menos años, para que aumenten su participación en eventos académicos y para que se muevan dentro y fuera del país; los conflictos comienzan cuando se tiene que definir cómo obtener más dinero y cómo distribuirlo.

En ese sentido, se ha denunciado que el doctorado, sin demeritar el papel de los doctores, ha alargado la permanencia de los estudiantes en la universidad, pero esto no se ha visto acompañado de políticas sociales que posibiliten su inserción laboral, lo que los lleva a registrarse en posdoctorados, a ocupar puestos temporales o a moverse hacia otros países en busca de empleo. En suma, son varios los desafíos que tiene que enfrentar el sistema de educación superior francés y tal vez otras las reformas que se necesitan, no obstante, este es el escenario que prevalece ahora y en medio de él, los jóvenes investigadores tendrán que seguir creando estrategias para llegar, mantenerse y sobrevivir al doctorado.

Referencias

Abélard (2003). *Universitas calamitatum: Le livre noir des réformes universitaires*, Broissieux, Éditions du Croquant.

Association pour la pensée complexe (2001). *Penser la réforme de l'université. Cahier de propositions pour le XXIe siècle*, París, Association pour la pensée complexe – Fondation Charles Léopold Mayer.

Beaud, Olivier / Pierre Jourde (2007). “Avant – Propos”, en Pierre Jourde (coordinador), *Université la grande illusion*, París, L'Esprit des péninsules.

Beaud, Olivier *et al* (2007). “Contre l'instrumentalisation de l'université”, en Pierre

Jourde (coordinador), *Université la grande illusion*, París, L'Esprit des péninsules.

Brunet, Philippe (2007). *Parcours post-doctoral en biologie: entre transition professionnelle et précarisation du travail*, París, Université d'Evry val d'Essonne, <http://www.workinglives.org/jist2007/09%20Profession%20-metiers/Brunet.doc> (Consultado en línea, mayo 2008).

Centre d'études et de recherches sur les qualifications (2005). *De la thèse a l'emploi. Les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat*, Marsella, Céreq.

Conseil Supérieur de la Recherche et de la Technologie (2007). *Jeunes chercheurs et jeunes enseignants-chercheurs. Statut et conditions de travail*. París, La documentation française.

Crosier, David *et al* (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, Bruselas, EUA.

Direction Générale des Ressources Humaines (2006). *Origine des enseignants chercheurs recrutés lors de la campagne 2006*, París, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

European University Association (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, Bruselas, EUA.

Galderisi, Claudio (2007). "Le tiers d'amour ou la "préférence locale" du "darwinisme à l'italienne" au 46-3 à la française", en Pierre Jourde (coordinador), *Université la grande illusion*, París, L'Esprit des péninsules.

Global University Network for Innovation (2006). *La educación superior en el mundo 2006*, Madrid, GUNI.

Ghanem, Thanaa (2007). *Organisation et conditions de la formation des doctorants dans le cadre de l'université française*, Tesis para la obtención del grado de Doctor en Educación. Bourgogne, Universidad de Bourgogne.

Guilde des Doctorants (2005). *A quel âge sont recrutés les maîtres de conférences? Combien de temps après l'obtention du doctorat?*, París, Guilde des Doctorants.

Jourde, Pierre (2007). "La destruction organisée du savoir de l'école à l'université", en Pierre Jourde (coordinador), *Université la grande illusion*, París, L'Esprit des péninsules.

Lazar, Judith (2001). *Les secrets de famille de l'université*, París, Empecheurs de penser en rond.

Le Quentrec, Yannick (2006). *Doctorants et insertion professionnelle des jeunes docteurs*, CERS – Midi Pyrénées. Toulouse.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2007). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, París, Ministère de l'Éducation Nationale - Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Musselin, Christine (2001). *La longue marche des universités françaises*, París, Presses Universitaires de France.

National Science Foundation (2000). *Graduate Education Reform in Europe, Asia, and the Americas and International Mobility of Scientists and Engineers: Proceedings of an NSF Workshop*, Arlington, National Science Foundation-Division of Science Resources Studies.

Observatoire de l'emploi scientifique (2007). *L'état des lieux de l'emploi scientifique en France*, París, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

OCDE (2008). *OCDE Factbook 2008: Economic, Environmental and Social Statistics*,

OCDE, Paris.

Reichert, Sybille (2006). *The rise of knowledge regions: emerging opportunities and challenges for universities*, Bruselas, EUA.

Republique Française (2007). *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures. Annexe au projet de Loi de Finances pour 2008*, Paris, Imprimerie nationale.

Tortonese, Paolo (2007). “Contre la professionalisation de l’université”, en Pierre Jourde (coordinator). *Université la grande illusion*, Paris, L’Esprit des péninsules.