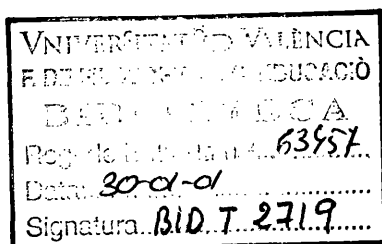
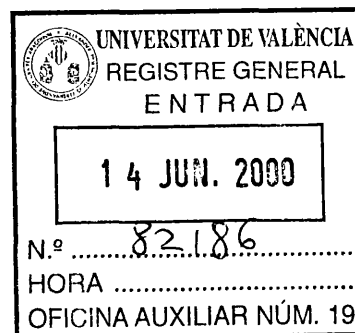


**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación**



# **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA.**

**ESTUDIO COMPARADO  
DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE  
ESPAÑA Y ALEMANIA**



**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**María Jesús Martínez Usarralde**

**Dirigida por:**

**Luis Miguel Lázaro Lorente.**

**Valencia, Junio de 2000**

UMI Number: U607612

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607612

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.  
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

D.1016982  
L.1016998

- “¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?”.
- “Eso depende de *a dónde quieras llegar*”, contestó el Gato.

-LEWIS CARROLL-

*Alicia en el País de las Maravillas.*

A Jose, Fernando, María Jesús y todos los que me habeis acompañado en este largo, pero, sin duda, enriquecedor viaje.



## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO</b>	<b>23</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>25</b>
<b>SECCIÓN I: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA</b>	<b>31</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>33</b>
<b><u>CAPÍTULO PRIMERO:</u> LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA</b>	<b>41</b>
1.1. El marco regulador de la educación y la formación en la Unión Europea	44
1.2. El desarrollo histórico de la política educativa y formativa en la Unión Europea	47
1.3. Los Programas comunitarios en materia de Formación Profesional: el Programa 'Sócrates' y el Programa 'Leonardo Da Vinci'	78
<b><u>CAPITULO SEGUNDO:</u> LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA</b>	<b>87</b>
2.1. Las modalidades de Formación Profesional en los países de la Unión Europea	89
2.2. El Sistema de Formación Profesional en los países de Europa del Sur	106
2.3. El Sistema de Formación Profesional en los Países Nórdicos	147
2.4. El Sistema de Formación Profesional en los países de influjo alemán	175
2.5. El Sistema de Formación Profesional en Reino Unido e Irlanda del Norte	202
2.6. El Sistema de Formación Profesional en otros países de Europa	225
2.7. Una comparación sobre los sistemas de Formación Profesional europeos	244
<b>SECCIÓN II: EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA</b>	<b>279</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>281</b>
<b><u>CAPÍTULO TERCERO:</u> LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA ANTERIOR A LA REFORMA EDUCATIVA</b>	<b>283</b>
3.1. La Ley de Educación de 1955: Ley de Formación Profesional Industrial	285
3.2. La Formación Profesional en la Ley General de Educación (LGE-1970)	297
3.3. La Etapa de Transición: Formación Profesional y periodo Experimental de la reforma.	325

<b><u>CAPÍTULO CUARTO:</u> LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LOGSE</b>	<b>377</b>
4.1. Principios generales de Formación Profesional	380
4.2. La Organización de la Formación Profesional: del Módulo profesional a los Ciclos formativos	383
4.3. Escuela y empresa: la formación en los centros de trabajo	449
<b><u>CAPÍTULO QUINTO:</u> ADMINISTRACIÓN, SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA</b>	<b>475</b>
5.1. Principios constitucionales de Formación Profesional	477
5.2. El papel del Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas	479
5.3. Los organismos de concertación en Formación Profesional de España	483
<b><u>CAPÍTULO SEXTO:</u> LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS 'PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL'</b>	<b>487</b>
6.1. El Primer Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996)	491
6.2. El Segundo Programa Nacional de Formación Profesional (1996-2000)	496
<b>SECCIÓN III: EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA</b>	<b>523</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>533</b>
<b><u>CAPÍTULO SÉPTIMO:</u> LA ADMINISTRACIÓN, SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ALEMANIA</b>	<b>535</b>
7.1. Principios fundamentales y bases legales del sistema de educación	539
7.2. Federalismo en la administración y gestión de la educación y la Formación Profesional	546
7.3. La colaboración entre la federación y los <i>Länder</i> : el papel estratégico de los interlocutores sociales	510
7.4. Estructuras de supervisión, administración y financiación de la Formación Profesional en Alemania	553
<b><u>CAPÍTULO OCTAVO:</u> LEGISLACIÓN EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>565</b>
8.1. La Reforma educativa de 1969 ( <i>Berufsbildungsgesetz</i> )	567
8.2. La Reforma educativa de 1981 ( <i>Berufsbildungsförderungsgesetz</i> )	574
8.3. La Reforma educativa de 1998 sobre el sistema dual ( <i>Berufsbildungsbericht</i> )	579

**CAPÍTULO NOVENO: LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA** **583**

- 9.1. La elección de la rama educativa en la enseñanza secundaria básica 586
- 9.2. La enseñanza secundaria superior 602
- 9.3. El Sistema dual de aprendizaje en Alemania 642

**PARTE II: ESTUDIO COMPARADO** **693**

**INTRODUCCIÓN** **695**

**SECCIÓN IV: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN** **697**

**CAPÍTULO DÉCIMO: OBJETIVOS, HIPÓTESIS COMPARATIVAS Y METODOLOGÍA** **699**

- 10.1. Objetivos 701
- 10.2. Hipótesis comparativas 701
- 10.3. Metodología. Estructura de la investigación comparada 705

**SECCIÓN V: ESTUDIO COMPARATIVO** **713**

**INTRODUCCIÓN** **715**

**CAPÍTULO DÉCIMOPRIMERO: ESTRUCTURACIÓN TEMÁTICA DEL ESTUDIO COMPARADO** **717**

- 11.1. Clasificación temática 719
- 11.2. La administración, gestión y supervisión de Formación Profesional 720
- 11.3. La organización del sistema educativo reglado de Formación Profesional 722
- 11.4. La organización del sistema educativo no reglado de Formación Profesional: el caso del aprendiz 724

**CAPÍTULO DECIMOSEGUNDO: LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL** **727**

- 12.1. Principios básicos (Constitución) 729
- 12.2. Órganos gubernamentales para la administración, gestión y supervisión de la educación 733

**CAPÍTULO DECIMOTERCERO: LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REGLADO** **743**

- 13.1. Leyes educativas vigentes 745
- 13.2. La estructura del sistema educativo 753
- 13.3. La ordenación académica 764



---

<b><u>CAPÍTULO DECIMOCUARTO:</u> LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NO REGLADO</b>	<b>775</b>
<b>SECCIÓN VI: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	<b>791</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>793</b>
<b><u>CAPÍTULO DECIMOQUINTO:</u> CONCLUSIONES COMPARADAS</b>	<b>795</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>800</b>
15.1. Planteamientos de la Unión Europea en materia de Formación Profesional	802
15.2. Incidencia de la Formación Profesional alemana en la española	805
<b><u>CAPÍTULO DECIMOSEXTO:</u> DISCUSIÓN</b>	<b>865</b>
16.1. La Formación Profesional en Alemania	869
16.2. La Formación Profesional en España	885
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>893</b>
<hr/>	
<b>ANEXOS</b>	<b>951</b>
<hr/>	
<b>ANEXO I: EL ACTUAL CATÁLOGO DE TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>953</b>
<b>ANEXO II: LAS CUALIFICACIONES EN LA UNIÓN EUROPEA</b>	<b>971</b>

## **PRESENTACIÓN**





El objetivo principal que marca las directrices de la presente investigación consiste en comparar los planteamientos que desde las políticas educativas se establecen en torno al nivel educativo de Formación Profesional reglada en dos países de la Unión Europea: el modelo español y el modelo alemán. Conectado a lo anterior, el objetivo general de la Tesis Doctoral es determinar si el sistema educativo alemán de Formación Profesional es el modelo ideal de Formación Profesional en la Unión Europea.

Este objetivo general planteado se divide, a su vez, en dos objetivos más específicos: en primer lugar, analizar si los planteamientos de la Unión Europea en materia de Formación Profesional se basan en el modelo alemán de Formación Profesional. En segundo lugar, determinar si el sistema educativo español, desde la propuesta de la *LOGSE*, sigue el modelo alemán de Formación Profesional.

El interés por profundizar en la Formación Profesional reglada del sistema educativo español, desde la perspectiva ofrecida por la Educación Comparada, es la motivación que da lugar a esta investigación. Desde la Educación Comparada se pretende, a través de su metodología específica, analizar cuáles son las semejanzas y diferencias que presentan ambos niveles educativos, a fin de poder extraer una serie de conclusiones comparadas y establecer la discusión pertinente, desde los objetivos planteados en la investigación.

La Formación Profesional es, actualmente, una de las encrucijadas con que las se encuentra el actual sistema educativo. En efecto, ésta se materializa a partir de unos rasgos particulares que le confieren de una singularidad y a la vez de gran autonomía como tramo educativo: su situación dentro de los niveles educativos, de forma no completamente integrada; su papel de gozne entre el sistema educativo formal y la empresa, y su carácter esencialmente terminal. Además, la Formación Profesional se configura de manera diferente en función del país en el que ésta se contextualice (y, como trasfondo, de la cultura formativa y profesional que dicho país haya consolidado). Todo lo anterior, sin embargo, no es óbice para demostrar el interés que en la actualidad se proyecta sobre este nivel, hasta el punto de que hoy puede adelantarse, sin temor a equivocarse, que en los países europeos la Formación Profesional constituye una de las claves de la actual reforma del sistema educativo.

Lo anterior se puede aplicar de forma especial al caso español. Muy recientemente, el Presidente del Gobierno, D. José María Aznar, inauguraba un Congreso celebrado en Madrid, coincidiendo con la puesta en marcha del último tramo de Formación Profesional reglada (de acuerdo con lo estipulado en el calendario de la *LOGSE*). El título del mismo, a través del cual se traducía precisamente el espíritu que trataba de difundir a los profesionales de la formación Profesional, dejaba entrever un proyecto sin duda ambicioso para este nivel educativo: *Formación Profesional: Todo un mundo de posibilidades. Un Reto para el Siglo XXI*. Precisamente comenzaba su discurso con una realidad que ha ido cristalizando, a través del lento, costoso pero a largo plazo fructífero proceso de implantación de la Formación Profesional experimentado por la reforma educativa: el hecho de que “un 70% de los jóvenes de Formación Profesional Específica encuentre trabajo antes de seis meses de haber finalizado”. Esta afirmación, sin duda categórica, lleva al estudioso de la educación a preguntarse si en la más inmediata actualidad hablar de Formación Profesional es hablar del seguro empleo estable más inmediato.

Hoy se reconoce, así, que existen una serie de rasgos que propiciarán el definitivo encuentro entre la formación y el trabajo, mediante la consolidación de un sistema integrado y, al mismo tiempo, interdependiente. Lo anterior se conseguirá a través de una continua retroalimentación que se produzca de manera biunívoca. Para poder materializarse todo lo anterior, se hará prioritario, a su vez, el fortalecimiento de una serie de medidas: el sistema habrá de orientarse a todo el conjunto de los jóvenes, y no limitarse solamente a los ‘fracasados’ del sistema educativo, con el fin de desarrollarlo en toda su potencialidad; posibilitará el acceso, a través de las opciones formativas, a diferentes tipos de ocupaciones lo suficientemente prestigiadas desde el punto de vista social, que sean “buenos empleos”; y generalizarán el acceso (a la vez que dinamizarán los cauces y trayectorias de logro) a las denominadas “cualificaciones intermedias”. Con respecto a esta última aspiración, y a fin de acceder a las mismas, hay que tratar de modernizar la terminología aplicada sobre la empresa, en el sentido de que ya no sirve el concepto tradicional de aprendizaje llevado a cabo en las empresas, excesivamente ligado a empleos en la industria para obreros cualificados<sup>1</sup>, sino que la apertura del sistema hacia todo tipo de ocupaciones y puestos de cualificación intermedios, así como

---

<sup>1</sup> Ésta es precisamente la filosofía que regía a las cualificaciones y certificados tanto de la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 como la Ley general de Educación de 1970.

técnicos especialistas y similares, ha de estar presente en las actuales prácticas de la empresa, más sensible a los requerimientos reales que demandan los diferentes contextos de trabajo. Dicho de otra forma, como apostilla D. Santiago Arellano Hernández, Director General de Educación de Navarra, “la Formación Profesional no puede hacer emigrantes. La Formación Profesional, por el contrario, tiene que hacer profesionales arraigados en su entorno”.

Todo lo anterior, además, desde la perspectiva de la integración que toda propuesta formativa en Formación Profesional reglada ha de poseer con el propio sistema educativo, sobre todo de cara a la consecución, equivalencia y convalidación de títulos académicos. En efecto, sin una relación explícita entre el proceso de formación y las posibilidades de empleo, pueden desvirtuarse el resto de los elementos del sistema<sup>2</sup>. A menudo, así, se le critica a la escuela el hecho de que presenta una notable ambigüedad en cuanto a lo que se espera de ella en lo concerniente a la cualificación: mientras que la mayoría de los alumnos que egresan de la Formación Profesional se incorporará a puestos de trabajos especializados, poco especializados o nada cualificados, no existe manera de conocer cuál será la formación precisa para estos trabajos, pues ésta dependerá del mercado de trabajo y de otra serie de factores imprevisibles e incontrolables. Al final se tiende a pensar que la escuela “no cualifica”, puesto que corresponde hacerlo al empresario, ya que “de las destrezas que ejerce el sujeto efectivamente en sus empleos, piénsese: ¿qué parte se adquirió en la escuela y qué parte en su lugar de trabajo?”<sup>3</sup>.

Por parte de la empresa, hay que tener en cuenta, ya desde el ámbito de la Formación Profesional inicial, cuáles son las exigencias que plantea la primera, sobre el espacio de la propia formación, acorde también con los cambios que tienen lugar en la economía y que repercuten directamente sobre la Formación Profesional de un país. Dos de los efectos más estudiados son: la introducción de la tecnología en la empresa, y los cambios en la organización del trabajo.

---

<sup>2</sup> DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Documento de trabajo 9313. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Madrid, 1993. p., 34.

<sup>3</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid. Pirámide, 1995. P., 30.

Con respecto a la primera, los cambios que tienen lugar actualmente en la tecnología de la empresa, se ha estudiado extensamente el efecto que la tecnología ejerce sobre la cualificación del trabajador<sup>4</sup>. Hay tesis que afirman que cuanto mayor es el grado de tecnología de un país, la cualificación correspondiente al trabajador ha de ser necesariamente menor y más especializada<sup>5</sup>. Al mismo tiempo, en franca competición con las primeras, hay quienes entienden que la introducción de nuevas tecnologías en el proceso productivo y de servicios implica cambios en la organización del trabajo; lo cual supone a su vez una necesidad mayor de cualificación de los trabajadores y nuevas exigencias de formación<sup>6</sup>.

Reconociendo, en fin, que a veces existen muchos otros factores que concurren e influyen en el empleo y en los niveles de educación<sup>7</sup>, de un modo u otro, el impacto ejercido por la propia tecnología obliga a nuevas orientaciones formativas por parte de la empresa, al deber ésta ponerse al día, “adaptarse” a las nuevas exigencias que plantea el mundo de la educación y el trabajo. Así, como afirma

---

<sup>4</sup> BORJA, Antonio: “Educación y nuevas Tecnologías. Reflexión sobre los cambios en perfiles profesionales”. *Revista de Educación*, 293 (1990), 221-252. En efecto, los diversos estudios realizados en torno a las tecnologías revelan el cambio de equilibrio en el desarrollo de las competencias, aspecto éste que lleva a modificaciones estructurales y que fomentan empleos nuevos en industrias nuevas, en busca de una competitividad, fenómeno cada vez más reciente. TIRADO MORUETA, Ramón: “La Formación basada en Tecnologías como medio de transferencia de competencias básicas”. *Profesiones y Empresas* 3 (1997), 51-52.

<sup>5</sup> La capacidad que presenta la tecnología para poder manejar y procesar la información facilita las funciones de los trabajadores, e incluso los encamina hacia el aprendizaje de otras cualificaciones. Se demostró así que, dividida la tarea en niveles y observados sus efectos sobre los componentes de la cualificación, los avances de la mecanización se traducían en una cualificación decreciente. Éstas eran teorías sostenidas por Piore y Sabel (1984), Fernández Enguita (1986) Levin (1987), Levin y Rumberger (1988). Así, mientras Cabrera sostiene que la sociedad tecnológica ha acumulado tal cantidad de conocimientos que exigirían una cualificación siempre creciente, para Levin las cualificaciones serán menos necesarias si los trabajos no son reestructurados, aumentando al contrario si se da a los trabajadores más tareas para realizar y más responsabilidades en la toma de decisiones. Posteriormente, Levin y Rumberger llegan a otras conclusiones, que no consiguen clarificar el estado de la cuestión: las nuevas tecnologías no disminuirán necesariamente las exigencias de cualificación en los empleos actuales, sino que más bien habrá pocas probabilidades de que éstas aumenten uniformemente. Dicho de otro modo, los datos obtenidos de distintas investigaciones demuestran resultados que acaban marcando ambas tendencias. Así, desde una vertiente más conciliatoria “es probable que las nuevas tecnologías tengan un efecto profundo, aumentando la formación y las exigencias de cualificación de los empleos; aunque la mayoría de los empleos de nueva creación o las oportunidades de trabajo se encontrarán en profesiones que requieran relativamente poca formación y pocas destrezas”. CABRERA, Blas: “Desarrollo tecnológico y cualificación *versus* descualificación de la fuerza de trabajo”; RUMBERGER, Russell W. y LEVIN, Henry: “Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo”. Ambos en Grao, Julio (Coordinador): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid. Narcea, 1988. pp., 191 y 123, y ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona, PPU, 1993. pp., 46-48. Para Fernández Enguita, sin embargo, la descualificación vuelve mucho más vulnerable la posición del asalariado, al tener éste que tomar decisiones relativamente descentralizadas. Este factor lo debiera prever la Formación Profesional, contribuyendo con una formación sólida y polivalente. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid. Visor, 1990. p. 88.

<sup>6</sup> Al mismo tiempo que un mayor desarrollo tecnológico estaría exigiendo a su vez una aceleración mayor en el ritmo de renovación de los conocimientos y habilidades necesarias para los distintos sectores, debiéndose éstos reciclarse permanentemente. SCHELKY, H. : “Technical Change and Educational Consequences”. En HALSEY, A.H.; FLOUD, Jean y ANDERSON, Arnold (edit.): *Education, Economy and Society*. London. Collier-Mc Millan Limited, 1967. 3ª Edición. pp., 31-36. Más recientemente en ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. p. 199.

<sup>7</sup> RUMBERGER, Russell W. y LEVIN, Henry: “Educational Requirements for Computer Use in Small Businesses”. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 8 (1983), 423-434.

Delcourt, desde una perspectiva más conciliatoria, “este cambio radical en la lógica de la producción y en la lógica de la evolución tecnológica va unido a la evolución de la competencia y de los gustos y aspiraciones de las personas, así como de las necesidades de las colectividades e instituciones”<sup>8</sup>. Sin embargo, esta situación no ha de provocar una actitud de “esperar y ver” el comportamiento del binomio cualificaciones-tecnologías, sino que los directamente implicados han de mostrarse activos, puesto que es de capital-trabajo de lo que se está hablando. Dicho de otro modo, “no es la tecnología, sino el uso que se haga de ella lo que determina la evolución de las cualificaciones en un sentido u otro”<sup>9</sup>.

De lo anterior puede evidenciarse el papel activo que ha de desempeñar también el sistema educativo, frente a la función reactiva que muchos educadores y políticos han querido dar a la misma: “la educación no sólo ha de responder a las necesidades del trabajo, sino que ha de tener el poder de formularlas”<sup>10</sup>. Además se materializa en tareas tales como ayudar a determinar cómo se organizan los entornos de trabajo y la metodología empleada para que proporcione un impacto favorable en los trabajos y requisitos de cualificación.

Lo mismo ocurre con la organización del trabajo, desde el momento en que la organización taylorista es modificada hacia estructuras más flexibles, participativas y apoyadas en los nuevos niveles de cualificación<sup>11</sup>. Fernández Enguita sostiene que la descualificación del trabajo proviene, más que de los cambios producidos por la tecnología, por efecto de las formas de organización del proceso productivo: en un contexto de rotación de empleos, de cambios constantes en las técnicas de producción, de sistemas de fabricación flexible, etc; se requieren altas cualificaciones. En efecto, a mitad de la década de los años setenta, en un contexto caracterizado por la inestabilidad en los costes de producción y en los mercados de los productos en general, en el orden interno la producción en serie se enfrentaba a

---

<sup>8</sup> DELCOURT, J.: “La cualificación: una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones”. *Formación Profesional 2* (1991), 47. El autor incluye en su artículo una serie de cuadros a través de los cuales puede percibirse la evolución de los sistemas de producción y las implicaciones que todo lo anterior posee para las organizaciones, así como las consecuencias sobre la organización del trabajador y las cualificaciones de los trabajadores.

<sup>9</sup> Como comenta acertadamente Sanchís, a propósito del debate establecido en torno a las cualificaciones y la tecnología. SANCHÍS, ENRIC: *De la escuela al paro*. Madrid. Siglo XXI, 1991. p., 146.

<sup>10</sup> RUMBERGER, Russell W. y LEVIN, Henry: “Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo”. Op. Cit. p., 128.

<sup>11</sup> CASTILLO, J.J.: “Diseño del trabajo y cualificación de los trabajadores”. En CASTILLO, J.J. (edit.): *La automoción y el futuro del trabajo*. 2ª edición. Madrid. MTSS, 1991. pp., 261-336. Y FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Op. Cit. p., 89.



cambios y obstáculos nuevos. Esto se tradujo a cambios en el proceso de organización: se necesitaban personas ahora cualificadas, para sistemas de dirección vertical en los que las decisiones dependían de estructuras jerárquicas, basados en la producción de pequeñas series y con maquinarias de uso universal, se incidía en la cualificación del obrero y en la descentralización de la toma de decisiones. Se cambió el énfasis hacia la comercialización, la descentralización productiva y la flexibilización del mercado de trabajo, así como la idea del empleo considerado individualmente. Hubo reacciones sociales positivas a estas nuevas formas de organización en el trabajo, dando lugar a un nuevo tipo de organización en el trabajo en el que volvían a reconocerse las cualificaciones en sus dos vertientes, aptitudinales y actitudinales. Lo que interesa es que, como consecuencia más inmediata, las opciones organizativas son las que tienen un peso decisivo sobre la cualificación del puesto de trabajo y el consiguiente índice de autonomía en el mismo.

Desde esta posición, “las políticas de educación y formación no pueden seguir considerándose como respuestas del sistema educativo a las necesidades del sistema productivo, sino como estrategias con consecuencias en el campo de la producción, es decir, como opciones formativas vinculadas a opciones sobre el empleo y la organización del trabajo”<sup>12</sup>. Esta afirmación está implicando, a su vez, que cuando se acusa al sistema educativo de su definitivo desencuentro con respecto a la falta de ajuste en cuanto a la demanda de cualificaciones producidas desde los sectores productivos, habría que repensar un poco más la naturaleza de dichas acusaciones, ya que la educación no tiene la culpa de todos los males endémicos de la sociedad<sup>13</sup>, aunque sí que pueden ser imputables, en este sentido, la obsolescencia que padecen ciertos planes de estudios o el retraso en el diseño de las nuevas titulaciones que resultan demandadas y actualizadas de continuo por el mercado laboral.

Al final, como indica Rotger, “hay que entender que la cualificación de las personas es un proceso de construcción social que no puede quedar recluido dentro de la escuela, sino que necesita del mundo de las organizaciones, de las empresas, de las instituciones y administraciones, y que no se puede realizar nada más a partir de

---

<sup>12</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. 2ª Edición. Madrid. CIDE, 1990. p., 35.

<sup>13</sup> Tal y como reivindican SANTANA VEGA, Lidia E. y DE ARMAS TORRES, Eduardo: “La inserción socio-laboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?”. *Bordón* 50 (1998), 258.

una experiencia tan específica como es la del sistema educativo formal”. Cabe entonces plantearse el diálogo constante con los centros de innovación científica y tecnológica, pero también con el mundo productivo, a fin de que la escuela profesional no se cierre sobre sí misma, sino que se creen fórmulas viables, basadas en la flexibilidad, que caminen hacia una conexión más real entre el mundo del trabajo y el de la escuela. Lo anterior también es aplicable a la estrecha relación que debe existir con relación a las corporaciones locales, cuya intervención en la consolidación de la Formación Profesional de la zona será definitiva, hasta el punto de que ambos forman la denominada “red inteligente” que definirán el futuro de la Formación Profesional específica en función de las demandas por parte del emplazamiento en que se encuentre. Y no olvidemos el contacto real con la empresa, siendo necesario que “las empresas pasen del interés por la formación, que ya existe en un buen número de ellas, a una mayor implicación real, *con sus recursos y su personal (sic)*, en el desarrollo de la Formación Profesional inicial”<sup>14</sup>.

A partir de esta realidad se hace patente la necesidad de contar con estudios que demuestren hacia dónde camina la Formación Profesional, que analicen el presente y vislumbren el futuro para, a partir de ellos, poder construir una Formación Profesional adecuada a las necesidades de la sociedad.

Actualmente, la mayoría de las investigaciones en Formación Profesional se centran en el análisis de sus características. En este estudio comparado se pretende, tomando como base dicho análisis, partir del principio de homogeneidad según el cual se espera que las unidades de comparación deben ser contrastables y definibles en virtud de unos mismos rasgos esenciales. Otra de las premisas de trabajo se concentra en la creencia generalizada de que el sistema de Formación Profesional alemán es uno de los modelos de este nivel educativo más clásicamente efectivo, consiguiendo con ello que buena parte de los vecinos europeos siempre tomen como referencia la organización alemana como patrón sobre el cual tomar sugerencias para la acción en materia de Formación Profesional. Como consecuencia de los dos supuestos anteriores, la presente investigación analiza el sistema de Formación Profesional reglada español y alemán.

---

<sup>14</sup> DE PABLO, Antonio: “Hacia la Formación Profesional concertada: problemas y posibilidades”. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1993. p., 20.

El presente trabajo se estructura en dos partes bien delimitadas: el Marco Teórico, por un lado, y el Estudio Comparado, por otro. En el Marco Teórico se cumplen varios cometidos, pero todos se concentran en uno, de carácter más general: el estudio de la estructura y el análisis del nivel educativo de la Formación Profesional en los sistemas educativos de dos países, tomados éstos como unidades de análisis. Desde la metodología comparada, a este momento se denomina 'Fase Analítica', y es considerado como el primer momento de la investigación. De este modo, en la presente Tesis Doctoral he adaptado la metodología comparada propuesta por García Garrido, si bien presenta una novedad en el sentido de que si bien el último de los pasos, el Estudio Comparado, es considerado por García Garrido como subfase final, sin embargo se ha concebido para este estudio autónoma e individualmente porque se entiende realmente como la verdadera aportación del mismo, ya que es en ella donde se expondrán las conclusiones extraídas como fruto de la comparación explicativa de ambos países en materia de Formación Profesional.

En el análisis de la Formación Profesional en ambos países se ha tratado de seguir una estructura paralela a fin de abordar temáticas que puedan resultar afines: se justifican y presentan las concepciones teóricas (la organización actual de la Formación Profesional en ambos países) a partir de las cuales se plantea la comparación; y se analizan dentro de cada uno de los apartados los conceptos y elementos susceptibles de análisis y estudio:

Los contenidos se organizan en tres secciones. En la Sección Primera, presidida por una intencionalidad introductoria, son dos los objetivos que se persiguen: en primer lugar, se presenta el estado de la cuestión establecido en torno a las políticas educativas de la Unión Europea. Para ello, por un lado, se repasa el marco regulador que se genera en torno al discurso de la educación y de la formación en la Unión Europea; y, por otro, se revisa el desarrollo histórico de la política educativa y formativa de la Unión Europea, hasta llegar a la actualidad.

En segundo lugar, se pretende ofrecer una amplia y extensa información sobre los sistemas de Formación Profesional en los países miembros de la Unión Europea. Para ello, se realiza una clasificación en función de cuál es la modalidad de Formación Profesional reinante en cada uno de los países. De esta taxonomía resultan cinco grupos que se justifican desde las características que los singularizan, y que pueden visualizarse a través de una tabla de Yuxtaposición a través de la cual

pueden distinguirse los rasgos que convierten a cada una de las tendencias en agrupaciones diferenciadas con entidad propia.

En la Sección Segunda se estudia en profundidad el sistema de Formación Profesional en España, a través de cuatro Capítulos. Por un lado, uno de los objetivos consiste en abordar el análisis histórico más inmediato y de las Leyes educativas previas que contienen elementos de análisis y reflexión al ser comparadas con las actuales leyes educativas, a fin de encontrar en éstas últimas aspectos susceptibles de mejora o incluso elementos que se han mantenido sin modificar a través del tiempo. Se justifica de este modo el poder explicativo que siempre concede la historia para el estudio de la educación.

Los otros Capítulos se concentran en la actualidad más inmediata: mientras el Capítulo Cuarto recoge las directrices generales que se apuntan desde la *LOGSE* (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en referencia al nivel educativo objeto de estudio, el Capítulo Quinto se concentra en la exposición de quiénes son los órganos encargados de la Administración, supervisión y control del sistema de Formación Profesional. Por último, el Capítulo Sexto conecta con la actualidad de la política educativa en materia de Formación Profesional al referirse ampliamente a las miras, objetivos, intereses y expectativas generadas en torno al Primer Programa Nacional de Formación Profesional (hasta 1996) y al Segundo Programa Nacional de Formación Profesional (vigente hasta el año 2000).

La Sección Tercera, que cierra la parte referente al marco teórico, aborda el estudio del sistema de Formación Profesional en Alemania, y la exposición se extiende a lo largo de tres capítulos.

El objetivo se concentra ahora en analizar y estudiar la complejidad intrínseca que rodea a la administración, supervisión y control del sistema de Formación Profesional alemán, justificado a su vez por la existencia de una serie de Leyes educativas de Formación Profesional que legitiman el estado de la cuestión así creado. Estos Capítulos se completan con el Capítulo Noveno, finalmente, que examina en profundidad la organización de la Formación Profesional en Alemania, analizando todas las modalidades de la misma.

La parte comparada, denominada '*Estudio Comparado*', presenta la investigación realizada en torno a la comparación entre los sistemas educativos de

Formación Profesional de ambos países. Para ello, también se estructura en tres secciones.

La Sección Cuarta contiene los aspectos relacionados con el '*Planteamiento de la Investigación*', que corresponden al Capítulo Décimo. En éste se muestran cuáles son los objetivos que se persiguen y las hipótesis que se presentan para su confirmación o refutación. Un apartado dentro del mismo lo constituye la metodología que se va a utilizar. En el transcurso de éste se hace una referencia tanto a las características como a los pasos que sigue el método comparado, aspectos éstos que ayudarán a abordar las dos secciones siguientes.

La puesta en práctica de la metodología será objeto de una sección completa, la Sección Quinta. Ésta se denomina '*Estudio Comparado*', y ocupa los Capítulos Undécimo, Duodécimo, Decimotercero y Decimocuarto. El primero de ellos, el Capítulo Undécimo, contiene una estructura diferente a los otros, ya que en éste se presenta y se muestra la organización de las temáticas que serán objeto de análisis y estudio en los capítulos siguientes.

En los Capítulos Duodécimo, Decimotercero y Decimocuarto, se exponen, a través de tablas comparativas, la yuxtaposición de los datos, mostrando de este modo cuáles son las semejanzas y las diferencias más características entre los dos sistemas de Formación Profesional mediante la aplicación de la comparación entre las categorías elegidas para su estudio. Éstas se concentran sobre la organización de tres tópicos: la Administración, gestión y supervisión del sistema de Formación Profesional, la organización del sistema educativo reglado y la organización del sistema educativo no reglado.

La última sección, la Sección Sexta, '*Conclusiones y Discusión*', hace referencia a las conclusiones a las que se han llegado, como resultado del análisis de los capítulos anteriores, en el Capítulo Decimoquinto, y a la discusión que se establece en torno a las primeras, en el Capítulo Decimosexto. Mientras en el primero de los capítulos se reflexiona sobre los resultados obtenidos, en el segundo se plantea hacia dónde podría continuar el estudio de los sistemas de Formación Profesional que han sido objeto de comparación. La finalidad que se persigue con todo ello es que esta investigación haya sido un paso intermedio entre las aportaciones que existen en torno a la Formación Profesional y los aspectos que, en función de la comparación aplicada, son todavía susceptibles de mejora y

perfeccionamiento, a fin de poder avanzar sobre una Formación Profesional de calidad, exigente y realista, en íntima conexión con el emplazamiento laboral.

Para finalizar, he de señalar que para la elaboración de la presente Tesis Doctoral he requerido de la inestimable ayuda, consejos y aportaciones de personas para poder convertir en realidad lo que en un principio fue un proyecto ilusionante. A Luis Miguel, mi director de Tesis, porque el tiempo dedicado, su esfuerzo y su exigencia ha supuesto para mí un continuo reto que ha estimulado mi afán de formarme y a aprender continuamente, así como mi espíritu de superación profesional. A Lucía, porque me ha ayudado a confiar en mí y perseverar, paso tras paso, y me ha demostrado que la amistad se forja en las contrariedades y en los momentos más dichosos. A mis padres que, en la distancia, me han demostrado que si me lo propongo, puedo conseguirlo, y que las dificultades engrandecen a las personas, puesto que no existe capacidad sin una gran fuerza de voluntad. A José Luis, porque con su paciencia y sus buenos consejos me ha alentado de forma continua a que este momento llegara. A Susana y Harold, porque siempre han estado ahí, ayudándome y dándome apoyo allí donde lo necesitara, concediéndome medios para superar los obstáculos. A Elena, Raúl y Alejandro, que, con vuestro apoyo técnico y humano, habéis convertido lo probable en posible. A Javier y Antonio, que me han enseñado que la perseverancia no es una carrera larga; sino una serie de carreras, una tras otra. Y a todos los que me habéis acompañado en este viaje, compañeros del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, amigos y familia, agradezco la comprensión, recomendaciones y sugerencias, que me han ayudado a llegar a buen puerto.



PARTE I:  
MARCO TEÓRICO





## INTRODUCCIÓN

Mientras en Europa se habla, ahora más que nunca, de 'mercado único' o de 'moneda única', hoy resulta impensable hablar de un único modelo educativo homogéneo e igual para todos.

Por la propia evolución de la historia de cada país, historia que ha ido confiriendo rasgos y características singularizadoras a la educación, todos los sistemas escolares europeos han ido evolucionando hacia estructuras educativas en gran parte diferenciadas. También es cierto que la historia más inmediata, con su ritmo implacable, ha contribuido asimismo a facilitar los influjos mutuos y las aproximaciones que, tanto estructural como funcionalmente, hoy comparten los sistemas educativos de la Unión Europea.

De este modo, el panorama educativo actual muestra al estudioso de la educación, y especialmente al investigador en educación Comparada, una exquisita paradoja que ha de desarrollar con respecto al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países: el hecho de que ningún país renuncie fácilmente a lo que, desde una óptica educativa y cultural, resulta consustancial a su *modus-vivendi* (el caso alemán resulta paradigmático en este sentido, con un sistema de Formación Profesional apenas modificado y dando aun hoy en día muestras de solidez y entereza en cuanto a modelo organizativo); a la vez que, y no refido con lo anterior, pueden observarse cómo las tendencias se repiten y resultan aglutinar a países con expectativas, objetivos y prioridades semejantes.

¿Y qué es lo que ocurre con el ejemplo español?. Cuando se habla de comparar el sistema escolar español con los sistemas educativos existentes en los países del entorno europeo, y, en una línea política que resulta de urgente análisis y discusión, de homologar las titulaciones de los niveles educativos con el contexto más inmediato, el europeo, no se tiene en mente abordar cambios estructurales significativos, ni asimilar automáticamente estructuras escolares foráneas. La tarea de homologación, y en especial, sobre el objeto de estudio que nos ocupa, la Formación Profesional, ha de centrarse de forma prioritaria en aspectos estructurales, pero sobre todo funcionales, de cara a corregir de forma, si no inmediata, sí a corto plazo, algunos desajustes que presenta el nivel educativo estudiado (Formación Profesional) con referencia a otros países considerados tradicionalmente como

modelos. La problematicidad intrínseca que presenta el modelo actual de homologación de cualificaciones utilizado por la Unión Europea es puesta de manifiesto en el Anexo II de la presente Tesis Doctoral.

Con la intención concreta de compararlos posteriormente, en esta Tesis Doctoral se ha elegido el modelo alemán de Formación Profesional. Éste resulta también desarrollado en el Marco Teórico de la misma. La razón principal que me ha movido a escoger y estudiar en profundidad este modelo, de cara sobre todo a la aplicación posterior del método comparado, es que el sistema alemán ha sido, tradicionalmente, y sobre todo en especial con respecto al desarrollo existente en torno a la Formación Profesional, modelo a imitar por parte de otros países europeos. Es el caso, por ejemplo, de Reino Unido<sup>15</sup>, ya que buena parte del proceso de reforma de la Formación Profesional en este país está sustentado en el estudio comparado, para bien y para mal, porque los estudios realizados no siempre han conseguido sustraerse a lo que Raffé denomina el efecto «mito» de determinados modelos de Formación Profesional<sup>16</sup>, o han podido superar los peligros de las inferencias a partir de unidades de comparación muy limitadas -por lo general el Reino Unido y Alemania- y con muy pocas variables en juego a la hora de establecer correlaciones significativas<sup>17</sup>.

En el inicio -como para muchos otros países- el «modelo dual» alemán de Formación Profesional constituía el modelo ambicionado. A juicio de Sorge, “en

---

<sup>15</sup> Puesto de manifiesto también en PHILLIPS, David: “Transitions and traditions: educational developments in the New Germany in their historical Context”. En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. London. Routledge, 1995. p., 246. Puede consultarse también DES: *Education in the Federal Republic of Germany: aspects of Curriculum and Assessment*. London. HMSO, 1986.

<sup>16</sup> Irónicamente, como señala Evans, incluso en un país como Estados Unidos con una importante tradición y esfuerzos orientados a la Formación Profesional, la «American Educational Research Association» planteaba en 1993 la conveniencia de introducir una versión americana de los esquemas alemanes de aprendizaje para los jóvenes después de los dieciocho años. EVANS, Karen: “Change and Prospects in Education for Young Adults”. *Comparative Education* 1 (1994), 43. Sin olvidar otro referente importante como es Japón, con óptimos resultados de su política de formación y socialización profesionales, diferenciada del caso alemán no en niveles distintos de exigencias en cuanto a las cualificaciones, sino en el hecho de que Alemania estructura todo el proceso formativo en el concepto de «profesión» y Japón en el de «empresa», como consecuencia de tradiciones socioculturales diversas que proyectan su influencia sobre los respectivos procesos formativos. TEICHLER, Ulrich: “Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano-japonesa”. *Formación Profesional* 5 (1995), 64-74. También Mc CORMICK, Kevin.: “Vocationalism and the japanese educational system”. *Comparative Education* 1 (1988), 133-149.

<sup>17</sup> Otros autores, por el contrario, como Kraemer, defienden la tesis según la cual Alemania reúne una serie de requisitos que precipitan el éxito de la Formación Profesional así entendida, factores éstos que no se encuentran en otros países, razón ésta que justificaría el éxito hallado en el modelo alemán. Entre éstos, pueden citarse: la relativamente alta homogeneidad de la población estudiantil alemana, lo que facilita cierta homogeneidad legislativa, un nivel más alto de estandarización y una ingeniería social concomitante; y la realidad según la cual las empresas trabajan conjuntamente con las agencias de gobierno en el desarrollo de códigos de formación y requerimientos específicos de evaluación. En este sentido, “la estrecha cooperación entre las empresas competidoras en asegurar su oferta de fuerza de trabajo especializada es considerada beneficiosa, y no viola las leyes «antitrust»”.

tanto que mezcla de capacidades técnicas y facultades de dirección empresarial, la alta consideración de la técnica y los ingenieros en Alemania y el papel central que desempeña el operario cualificado en las fábricas alemanas”. Aunque, como el mismo autor señala, “Con el correr del tiempo surgió una tendencia a la alabanza exagerada, banal y propagandística del «modelo alemán», al margen de todo conocimiento del ambiente social y sus particularidades, lo que en la actualidad probablemente se haya reflejado en una crítica igualmente trivial”<sup>18</sup>. Un modelo que, desde la promulgación de la *Ley de Formación Profesional* de 1969, no descuida su permanente puesta al día para responder a las cambiantes características del mercado de trabajo, o las propias transformaciones político-económicas derivadas de la reunificación alemana.

El Marco Teórico de la Tesis Doctoral está dividido en tres Secciones, que distribuyen a su vez los contenidos objeto de estudio en tres bloques: el primero, de carácter introductorio, que da paso a los dos siguientes, correspondientes cada uno de ellos a un país objeto de estudio.

En la Sección Primera, presidida ésta por una intencionalidad introductoria, son dos los objetivos que se persiguen, ocupando dos capítulos diferentes. En el Capítulo primero se presenta el estado de la cuestión establecido en torno a las políticas educativas de la Unión Europea. Por un lado, se repasa el marco regulador que se genera en torno al discurso de la educación y de la formación en la Unión Europea. Por otro lado, se revisa el desarrollo histórico de la política educativa y formativa de la Unión Europea, hasta llegar a la actualidad de la formación ofrecida desde el entorno más inmediato. Se completa el capítulo con la explicación establecida en torno a la incursión de programas específicos de Formación Profesional en el ámbito europeo, el ‘Sócrates’ y el ‘Leonardo Da Vinci’.

---

<sup>18</sup> SORGE, Arndt: “La reforma de la formación técnica en Gran Bretaña. Un ejemplo de aprendizaje institucional a partir de comparaciones europeas”. *Formación Profesional*, 3 (1994), 67. A propósito de este asunto, años antes Werner Franz escribía muy atinadamente que: “De antemano he de decir que parece totalmente insensato discutir acerca de la posibilidad de transplantar la experiencia del sistema dual porque éste tal como existe, no se puede transplantar. Está estrechamente ligado a la sociedad alemana, a la forma de consensuar continuamente todo este sistema, y a una especie de diálogo y conflicto -las dos cosas, diálogo y conflicto- entre empresariado, sindicatos y estado. Esto no se puede transferir ni imitar tal cual. Quien quiera ver los éxitos dudosos de tales intentos puede ver lo que se ha improvisado en Turquía desde hace poco más de diez años”. Su recomendación sobre que la discusión tenía que “girar alrededor de lo que es el núcleo de ese sistema que es la alternancia entre la enseñanza teórica básica para una profesión o para varias, y la práctica en la empresa. Y el cómo organizar esta alternancia, es un asunto que hay que decidir y hacerlo de acuerdo con las condiciones concretas de cada país” es lo que, por lo general, se ha hecho en el debate y reflexión internacional que sobre ese tema se ha desarrollado. “La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán”. En *La Formación Profesional en los años noventa*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990. p., 129.

La finalidad que persigue el Capítulo Segundo es la de complementar la información contenida en el Primer Capítulo, ofreciendo una amplia y extensa información sobre los sistemas de Formación Profesional en los países miembros de la Unión Europea. A fin de estructurar los contenidos de forma más efectiva, se realiza una clasificación en función de cuál es la modalidad de Formación Profesional reinante en cada uno de los países. De esta taxonomía resultan cinco grupos que se justifican desde las características que los singularizan: el referente a los países del sur de Europa, a los países nórdicos, los países de influjo alemán, el sistema educativo de Reino Unido e Irlanda del Norte y, finalmente, los sistemas educativos de Holanda y Luxemburgo, con características que obedecen a criterios establecidos desde varias agrupaciones.

En la Sección Segunda se estudia en profundidad el sistema de Formación Profesional en España, y para ello se estructura en cuatro Capítulos.

El Capítulo Tercero aborda, dentro de este marco teórico, el análisis histórico más inmediato y las Leyes educativas previas que contienen elementos de análisis y reflexión, al ser éstas comparadas con las actuales leyes educativas. Con esta finalidad, se pretenden encontrar en éstas últimas aspectos susceptibles de mejora o incluso elementos que se han mantenido sin modificar a través del tiempo, justificando de este modo el poder explicativo que siempre concede la historia para el estudio de la educación. Para este cometido, se repasarán la Ley educativa de 1955 (Ley de Formación Profesional Industrial); la Ley General de la Educación (*LGE*) de 1970 y las acciones articuladas en torno a la etapa de transición. Con respecto a esta última, pueden incluso reconocerse diferentes subetapas a través de las cuales se van gestando los prolegómenos de la que hoy resulta ser la Ley vigente en materia de Formación Profesional.

El Capítulo Cuarto recoge las directrices generales que se apuntan desde la *LOGSE* (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en referencia al nivel educativo objeto de estudio: se estudian los principios generales, la organización que presenta la Formación Profesional reglada (que hace un repaso por todos los elementos constitutivos del sistema profesional español: Formación Profesional de Base, Formación Profesional Específica, Módulos profesionales, evaluación y cualificaciones), y el papel jugado por la empresa con la configuración definitiva de los Módulos prácticos o *FCT* (Formación en Centros de Trabajo).

El Capítulo Quinto se concentra en la exposición de los órganos encargados de la Administración, supervisión y control del sistema de Formación Profesional.

El Capítulo Sexto, finalmente, conecta con la actualidad de la política educativa en materia de Formación Profesional al referirse ampliamente a las miras, objetivos, intereses y expectativas generadas en torno al Primer Programa Nacional de Formación Profesional (hasta 1996) y al Segundo Programa Nacional de Formación Profesional (vigente hasta el año 2000).

Finalmente, la Sección Tercera, que cierra la parte referente al marco teórico, aborda el estudio del sistema de Formación Profesional en Alemania, y la exposición se extiende a lo largo de tres capítulos:

El Capítulo Séptimo se ocupa de analizar y estudiar la complejidad intrínseca que rodea a la administración, supervisión y control del sistema de Formación Profesional alemán. Interesa, desde esta perspectiva, conocer cuáles son los principios fundamentales y las bases legales de la Formación Profesional, desde la estructura federal y el reconocimiento de la importancia estratégica de la colaboración entre los interlocutores sociales. En íntima conexión con el anterior, el Capítulo Octavo revisará las reformas educativas establecidas en torno a la Formación Profesional: la reforma educativa de 1969 (*Berufsbildungsgesetz*) y la reforma educativa de 1981 (*Berufsbildungsförderungsgesetz*).

El Capítulo Noveno, finalmente, examina en profundidad la organización de la Formación Profesional en Alemania, repasando todas las modalidades de la misma. Resulta de obligado análisis, de cara también a poder establecer futuras reflexiones, aspectos tales como las opciones educativas existentes, la tipología de certificados que se consiguen, los métodos de enseñanza y aprendizaje dedicados y el rol que la empresa posee en este proyecto de formación. Se dedica un Apartado final al estudio de la figura del aprendiz, por considerarse esta modalidad de Formación Profesional paradigmática en este país y contar consiguientemente con muchos adeptos (superando, incluso, los cauces formales de Formación Profesional).



## **SECCIÓN I**

# **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA**

### **INTRODUCCIÓN**

**CAPÍTULO PRIMERO:** Las Políticas Educativas de la Unión Europea

**CAPÍTULO SEGUNDO:** Los Sistemas de Formación Profesional en los países miembros de la Unión Europea





## INTRODUCCIÓN

En la presente Introducción se pretende revisar la historia más inmediata de las acciones de la Unión Europea en materia de Formación Profesional, además de estudiar los sistemas actuales de Formación Profesional de la Unión Europea.

La situación actual, así como las hipotéticas proyecciones que pueden dibujarse en torno al perfil configurado por la Formación Profesional de la década de los noventa<sup>19</sup>, muestra que la Formación Profesional correspondiente a los Estados miembros es un tema inexcusable que debe abordarse desde el punto de vista comparado y de cara a la aplicación de reformas inmediatas, así como desde la necesaria actualización de los sistemas de Formación Profesional.

La acción comunitaria en lo que respecta a la promoción de la Formación Profesional europea se ha centrado fundamentalmente en generar centros que proporcionen, a nivel nacional, regional y local, todas las modalidades de formación, ya sea Formación Profesional inicial, ya continua. Junto a esta tendencia, un ambicioso proyecto europeo ha girado en torno a la generación de novedades dentro del campo de la Formación Profesional, y todo ello con el ánimo de determinar y diseminar las innovaciones pertinentes a través de proyectos transnacionales y convertir a los establecimientos de Formación Profesional y a las empresas en elementos integrados; desarrollar proyectos en este campo y presentar su disponibilidad a empresas e instituciones interesadas y, finalmente, asistir a los centros de Formación Profesional y a las empresas que implementen de este modo los proyectos.

La Comisión Europea desea mostrarse más activa en el análisis e investigación, con el fin de mejorar la comprensión mutua en los sistemas de Formación Profesional y en los mecanismos que los dirigen, actualizar su calidad y eficiencia y promover el intercambio de datos e información. Así, la importancia concedida a la Formación Profesional tiene un claro ejemplo en la serie de reuniones

---

<sup>19</sup> Estudiado en profundidad en SELLIN, Burkart y PIEHL, Ernst: *Initial and Continuing vocational training in Europe*. Thesalóniki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición.

y conferencias que tuvieron lugar en todos los Estados miembros. Bajo los auspicios del programa *EUROTECNET*, en que se trataba de investigar soluciones para mejorar el crecimiento y competitividad europeas, se buscaban cambios e innovaciones para la Formación Profesional dentro de cada uno de los países, habiéndola identificado previamente como un elemento estratégico y de vital importancia para poder llegar a los objetivos citados<sup>20</sup>.

Los temas extraídos, país por país, eran diferentes en cada Estado miembro, ya que cada uno priorizaba aspectos necesariamente divergentes. De todos modos, todos los países conformantes se encararon con las mismas cuestiones genéricas, aun reconociendo las aludidas variaciones. En el proceso de reflexión para acotar las principales estrategias estaban envueltas todas las organizaciones relevantes: los cuerpos de Formación Profesional, expertos nacionales, autoridades locales, regionales y locales, y los interlocutores sociales.

Las conclusiones a las que se llegaron en torno a la Formación Profesional (más allá de la formación inicial) y sobre las que se coincidió de manera consensuada como los tópicos emergentes van a ser expuestos a continuación.

Se imponía, en primer lugar, una justificación global, ante un contexto según el cual los cambios que han ido ocurriendo en los cincuenta últimos años durante el anterior siglo están ahora teniendo lugar en un espacio o margen de diez años, con todos los riesgos que esta enorme aceleración implica.

Lo que interesa resaltar es que si bien durante mucho tiempo la Formación Profesional ha sido caracterizada por el hecho de que ésta consistía en cursos y seminarios establecidos fuera del lugar de trabajo, y por lo tanto ajenos a éste último, hoy se reconoce que la separación del trabajo y la formación es un principio hoy insostenible, prestando una mayor atención en el lugar de trabajo como potencial centro formativo. Existen, en efecto, numerosas razones para este cambio que así lo avalan<sup>21</sup>:

---

<sup>20</sup> En COMISIÓN EUROPEA: *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.

<sup>21</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *La Formación Profesional en la Comunidad Europea: desafíos y perspectivas. Seguimiento del 'Memorándum' de la Comisión sobre Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años noventa*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994. pp., 8-10.

- las modernas tecnologías se han caracterizado principalmente por el hecho de que son enteramente desarrolladas en las empresas donde solían ser utilizadas y, como resultado, sus posibilidades han sido enteramente explotadas;
- las cualificaciones clave, que son vitales para los procesos modernos de producción, sólo pueden ser adquiridas en una extensión muy limitada en la escuela, y a través de técnicas concretas como la simulación, frente a las empresas que generan prácticas en “situaciones reales”;
- la Formación Profesional continua en su forma más convencional, supone unos altos costos para las empresas. Ello es principalmente debido al hecho de que los salarios de los empleados continúan siendo pagados durante el proceso formativo. Sería, así, una forma de aprovechar las sesiones de formación durante las horas de trabajo;
- finalmente, la tendencia a acortar las horas de trabajo supone la consideración de otros muchos nuevos aspectos que se impondrán, con el consiguiente impacto que comporta todo proceso innovador, y aquí seguramente la formación continua jugará un papel indiscutible.

De todas formas, y aún reconociendo las prometedoras proyecciones que se espera para el que parece mostrarse como el nuevo escenario formativo, los Estados miembros no abandonan a la Formación Profesional reglada, tal y como lo demuestra el debate surgido en torno al *Memorándum* que la Comisión confeccionó, en forma de líneas directrices generales, sobre Formación Profesional para los años noventa<sup>22</sup>.

Los análisis del *Memorándum* de la Comisión y las reacciones surgidas a tenor del mismo han permitido a los Estados miembros expresar posiciones que

---

<sup>22</sup> En efecto, surge una notoria organización, como consecuencia de un evidente activismo, a partir de: reuniones y foros de debate acerca del anterior documento, de aportaciones concretas, de contribuciones nacionales de reacción al *Memorándum*, de la celebración por parte de interlocutores sociales de seminarios de reflexión sobre los temas que planea el citado documento, de la elaboración y aprobación por parte del CES de un documento de información, así como de la aprobación del Parlamento Europeo de un informe de características semejantes al anterior, y de reuniones de seguimiento, examen e informe de síntesis de las contribuciones nacionales realizadas por los miembros intervinientes (empresarios, sindicatos, etc). COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (91) 397 final. *Memorándum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991.

revelan unos fuertes puntos de coincidencia, que pueden considerarse como tendencias vigentes en la mayoría de los Estados miembros, aunque teniendo lógicamente en cuenta las particularidades de los sistemas y políticas nacionales. Estos puntos de coincidencia podrían desembocar en posibles convergencias para el futuro. Estas, en forma de cuestiones a las que se enfrentan los Estados de manera común son<sup>23</sup>:

- Recordar la importancia fundamental de la educación de base y de la formación inicial, solapados además por una formación continua que garantice, en definitiva, una educación global de calidad.

- Tener en cuenta las transformaciones profundas que están teniendo lugar en el contenido de los empleos y las cualificaciones y que obliga a la revisión de los sistemas de formación, a la modernización de las formas de organizar el trabajo, a un tratamiento pedagógico de las cualificaciones relacionales, metodológicas y sociales, así como a la transferibilidad de dichas cualificaciones.

- Un creciente deseo de anticipación, como fruto de un espíritu optimista que encare la fuerte incertidumbre que presenta el periodo económico. Se abren debates colaterales que tratan y discuten acerca de los métodos y los instrumentos que permitan crear esas capacidades de antelación.

- Un papel más estratégico para las empresas, demostrando como trasfondo la eficacia final que posee de la intervención de las empresas para una mejor calidad de la formación, estableciéndose, por ejemplo, el régimen de alternancia, como ámbito privilegiado de cooperación dentro de la Comunidad.

- La individualización de los mecanismos de oferta de formación, que tienen en cuenta problemáticas cercanas a ésta, como pueden ser el consiguiente análisis de necesidades, selección de métodos más adecuados, etc.

- En fin, el reconocimiento creciente del hecho regional y del papel de los agentes sociales, reconociendo la pluralidad de responsabilidades que así se

---

<sup>23</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *La Formación Profesional en la Comunidad Europea...* Op. Cit. p., 10.

coordinan y ejercen su función catalizadora dentro de la Comunidad, con lo cual ha de contarse con su cooperación.

En lo que respecta a la acción comunitaria, pueden extraerse del mismo modo mensajes y conclusiones que sirven a su vez para establecer el estado de la cuestión y avivar futuros debates<sup>24</sup>:

A. Un primer debate es el que se refiere al asentamiento de las características del próximo periodo, el año 2000, una de las cuales puede adelantarse ahora, como es la recesión coyuntural que parece operarse en la Comunidad. Esta y otras cuestiones provocan la reflexión sobre los compromisos renovados que ha de cumplir la Formación Profesional en un contexto así generado (por ejemplo: ¿cuáles serán las limitaciones de sus intervenciones en unos mercados ahora segmentados?; o ¿cómo podrá establecerse un sistema efectivo de homologaciones a nivel europeo?).

B. Entre las acciones que se demandan se encuentra también la necesidad de dar más precisión a las definiciones de la Formación Profesional y el deseo reiterado de llegar a unas definiciones comunes: tal es el interés por estrechar los vínculos entre la educación de base y la Formación Profesional. Esto no podrá conseguirse si no se conoce mejor y de forma más precisa los sistemas de Formación Profesional de los diferentes países, así como su funcionamiento, aspecto éste que es tratado en el Capítulo 2.

C. Los agentes sociales han apostado fuerte al optar por la adopción de perspectivas estratégicas, habida cuenta de la imbricación de las nuevas responsabilidades y su intervención. Así, a la hora de definir los objetivos de las acciones futuras y elegir las modalidades operacionales de intervención, se tendrá en cuenta su necesaria interactividad, y ello a nivel de reflexión, de regulación y de acción, así como la prestación de apoyo a los propios agentes sociales y a su mayor implicación en la orientación de los sistemas.

Finalmente, y también en el discurso de la importancia estratégica concedida a la Formación Profesional, el concepto de *'Lifelong Learning'*, propuesto por la

---

<sup>24</sup> *Ibidem.* p., 11.

Comisión Europea y la OCDE, ofrece un marco coherente desde la óptica política para alimentar los debates sobre la Formación Profesional de base, especialmente interesante desde nuestro particular punto de partida, el modo de articular las secuencias de formación y de conseguir que exista una coherencia intrínseca entre los aspectos educativos y culturales y las dimensiones profesionales. Los debates surgidos al respecto entienden que el concepto arriba referido no ha de entenderse unilateralmente como la búsqueda de coherencia pedagógica entre las secuencias educativas a lo largo de toda la vida, sino que concede al propio proceso de aprendizaje una condición de bisagra que el sujeto domine en todo momento, y que interfiera positivamente tanto en los ámbitos laborales (producción, mercado de trabajo), como en los sociales (desde la óptica más activa y amplia de ciudadano educado).

La mayor parte de las contribuciones actuales que realizan los países por separado como reacción al *Memorandum* dedican la parte esencial de sus comentarios a la exposición de las prioridades nacionales que se precisan para el futuro desarrollo de la Formación Profesional, teniendo en cuenta además que muchos de ellos están realizando o acaban de implantar diferentes reformas de sus sistemas respectivos. De dichos debates y prioridades nacionales cabe extraer varios puntos, de interés manifiesto:

1. Entre las tendencias comunes hemos de destacar la necesidad de una mejor anticipación de las necesidades y de las transformaciones en materia de cualificación: la invitación que se hace a las empresas para que elaboren planes de formación, la constante apelación a los agentes sociales, la tendencia a la descentralización, etc, están actuando como variables fundamentales para garantizar una Formación Profesional europea de calidad.

2. La elevación global de las cualificaciones se define como un objetivo futuro que ha de alcanzarse, necesariamente, aunque ello no desemboque en futuras y factibles opciones y posibilidades inmediatas de empleo.

3. Un punto ampliamente compartido es el deseo de un más estrecho acercamiento entre las empresas y la Formación Profesional, insistiendo en la lógica autónoma que ha de subsistir entre la formación y la economía. Se subraya que el

aprendizaje de la flexibilidad no debe atender únicamente a las necesidades concretas de la empresa, sino sobre todo a los propios intereses de la persona: se trata en definitiva de concentrar la Formación Profesional en la persona.

4. En términos de contenido, aparece una misma tendencia para pedir el fortalecimiento de la formación inicial, desarrollándose a través de una conjunción integrada de competencias, tanto de base como sociales.

5. Finalmente, y esta vez haciendo referencia a los métodos de formación, se insiste en su necesaria personalización, y la alternancia, junto con la modularización, se perfilan como excelentes medios de alcanzar mejores cualificaciones, a la vez que facilitarán la inserción de aquellos que tengan más dificultades para entrar en los circuitos del empleo.

Uno de los desafíos más importantes a los que habrán de enfrentarse las reformas de los sistemas educativos de los países europeos será el de elevar los esfuerzos de homologación y el nivel de certificación de la Formación Profesional, de cara a permitir una mayor transparencia de las cualificaciones y poder establecer, del mismo modo, una correspondencia de las mismas respecto a otros países miembros. Dicho desafío consistirá además no solamente en vincular mejor la formación con las necesidades de la economía, sino en adaptarse a las condiciones cada vez más cambiantes, haciendo de este modo más productivas las inversiones de Formación Profesional.

Las ideas clave del citado informe, entonces, y ya para finalizar, en lo que respecta al refuerzo consiguiente de la formación inicial, consisten en:

1. Integrar el componente profesional:

Varios países han seguido recientemente el camino de Alemania, país para el cual la Formación Profesional debe reconocerse como un valor en alza que forma parte integrante del sistema educativo de base. Tal es el caso de Italia que, con motivo de la reforma de su sistema de Formación Profesional, integrará a ésta dentro de un programa escolar obligatorio, que se ampliará de los 14 a los 16 años.



2. Reforzar las competencias de base:

El fortalecimiento de éstas se considera como buenas inversiones para el futuro educativo y formativo. Las aptitudes sociales (elemento verdaderamente clave de las nuevas cualificaciones) han sido subrayadas tanto por Bélgica como por los Países Bajos, tomando también como modelo a Alemania.

3. Retrasar la elección vocacional:

La última parte que constituye esta tripleta propone retrasar a después de los 14 años la edad de elección entre una orientación de carácter general y/o profesional. En esta dirección van las reformas de Italia y Países Bajos, por ejemplo.

## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA**

#### **1.1. EL MARCO REGULADOR DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA**

#### **1.2. EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA**

##### **1.2.1. Década de los setenta y ochenta. Un periodo de transición activa**

##### **1.2.2. Los años noventa**

##### **1.2.2.1. Los Libros Blancos. La inevitable irrupción del empleo como problema educativo**

##### **1.2.2.2. Emplearse y aprender permanentemente en la Europa del conocimiento y las nuevas tecnologías**

##### **1.2.3. Actualidad: empleo y educación en el horizonte inmediato**

#### **1.3. LOS PROGRAMAS COMUNITARIOS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL PROGRAMA 'SÓCRATES' Y EL PROGRAMA 'LEONARDO DA VINCI'**



## CAPÍTULO PRIMERO: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA UNIÓN EUROPEA

En este Capítulo se presenta el estudio del marco constitutivo de políticas educativas y sociales que la Unión Europea ha ido generando y fortaleciendo progresivamente en torno a la educación y la Formación en general, y la Formación Profesional en particular. Como trasfondo, puede vislumbrarse un interés creciente por esa Europa de la Formación, inexcusablemente unida a un espíritu que aborda sin precedentes las estrategias para poder emprender las inevitables mutaciones a las que las personas se ven abocadas a lo largo de su desempeño laboral y durante su trayecto vital.

Pero, a su vez, otro de los objetivos que se pretende con este Capítulo consiste en hacer un repaso a la historia de la formación más inmediata. De esta manera, puede vislumbrarse un *continuum* en el tiempo, fruto de una evolución gradual, que surge a tenor de las políticas educativas que se han ido generando para satisfacer las demandas puntuales y requerimientos desde una formación europea cada vez más exigente. Así, el estudio comenzará en la década de los años setenta y ochenta, entendiéndose que ya existe un substrato cuyo fermento prepara estratégicamente la etapa siguiente, los años noventa. Este periodo se entiende que es decisivo para la consolidación definitiva de un corpus de políticas educativas, aspecto éste que se refuerza con la publicación de los *Libros Blancos* de educación, formación y políticas sociales. Finalmente, se abordará el horizonte más inmediato de la Formación, trazado a partir de la reciente Cumbre de Luxemburgo y el consiguiente surgimiento de políticas activas en un doble sentido: formar bajo parámetros de calidad y luchar contra el espectro europeo del desempleo.

Un último, pero no por ello menos importante, apartado se dedicará a repasar los Programas comunitarios en materia de Formación Profesional, entendiéndose de este modo que se presentan como una muestra estratégica de la consolidación de cuantos esfuerzos se han sumado en la construcción de esta Europa actual de la formación y las cualificaciones. Se abordará igualmente el estudio de su evolución, desde el surgimiento de los mismos hasta su consolidación y consiguiente expansión como programas constitutivos de la Unión Europea. En la actualidad, estos programas continúan vigentes (algunos, como el Programa *Leonardo da Vinci*,

dedicado a la Formación Profesional entendida ésta en *sensu lato*, comienzan en el año 2000 la siguiente fase<sup>25</sup>) y siguen cosechando éxitos en el terreno formativo.

### 1.1.

## EL MARCO REGULADOR DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea no inscribe una verdadera y sostenida preocupación por la educación sino de forma muy tardía. Y sólo indirectamente, ya que su introducción queda vinculada de manera estrecha al fenómeno del desempleo en tanto que se convierte en un problema social. Sólo su aparición como conflicto y la hegemonización estratégica de las políticas activas de empleo, impulsadas por la OCDE y por el *Libro Blanco* de Delors, traen la educación a un primer plano. Las referencias a Formación Profesional en los años sesenta son genéricas, inactivas hasta que el desempleo se generaliza como fenómeno económico-social de dimensiones preocupantes. Mientras en los sesenta el problema está bien lejos de tener las negativas características de los años ochenta y noventa, la preocupación educativa es casi invisible. Sin dejar, por otra parte, de ser bien significativo que las escasas referencias e iniciativas se vinculen a la Formación Profesional. El nivel educativo más, en teoría, estrechamente vinculado a los mundos de la producción y el trabajo. De hecho, en una perspectiva histórica, la orientación de las políticas educativas guarda estrecha relación con la evolución vacilante de los objetivos de la Unión Europea. De una Europa de los mercaderes, una Europa económica, en la que sólo la Formación Profesional concentra inicialmente su interés, a una Europa social, una Europa de los ciudadanos y sus necesidades y aspiraciones que tiene que atender lo que, con toda probabilidad, constituye para ellos su primera preocupación: el paro. En su consideración como fuente de deslegitimación de las políticas gubernamentales trata de ser desactivada a través de políticas activas de empleo que tienen en la educación y la formación una de sus más importantes referencias. Podría, pues, y a pesar de su componente primordialmente económico, considerarse también como un cierto adelanto en la configuración de una idea de Europa menos unidimensional.

La orientación de las políticas comunitarias en materia de educación y formación no ha sido, obviamente, ajena a los principios que han guiado la de los

---

<sup>25</sup> No sin antes publicar el balance final de su fase anterior, con respecto tanto a la tipología de convocatorias (conjunto de admitidos por sectores) como a los resultados recogidos en los diferentes Proyectos. Este estudio puede ser consultado en "El Programa Leonardo Da Vinci. Balance de la Convocatoria 1998". *Leonardo da Vinci* 4 (1994), 4-8.

países de la OCDE, en la medida en que los problemas a los que hacer frente no eran diferentes sino en intensidad y materializaciones nacionales concretas. Como reconocían en diciembre de 1989 los ministros de Educación, “la amplitud de los cambios tecnológicos, la evolución de las cualificaciones profesionales y la intensidad de los problemas de empleo sitúan la enseñanza y la formación en el ámbito técnico y profesional en el centro de las políticas educativas que llevan a cabo los Estados”<sup>26</sup>.

Las «Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación» de octubre de 1989 sobre cooperación y política educativa establecen que la colaboración comunitaria se basará siempre en dos principios: “el respeto de la diversidad lingüística y cultural y la afirmación del carácter subsidiario de las acciones comunitarias, y respetar la competencia fundamental de los Estados miembros en materia de política general de educación”<sup>27</sup>. Esas *Conclusiones* vienen a reafirmar las directrices comunitarias que en política educativa habían vertebrado hasta el momento todas las iniciativas y programas concretos de ese sector, al tiempo que se establecen principios que más tarde recogerá el *Tratado de la Unión*, considerando “la función esencial que desempeñan la educación y la formación en el desarrollo de los Estados de la Comunidad a nivel económico, social y cultural y en el desarrollo de la propia Comunidad”. Los cinco objetivos que propiciarán “realizar una Europa del saber y de la cultura”, se orientan a la consecución de una *Europa pluricultural*, una *Europa de la movilidad* y una *Europa abierta al mundo*. Para ello, se trabajará en el fomento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos; el desarrollo de una dimensión europea en la educación; el aumento de la movilidad y el intercambio de alumnos, profesores y profesionales; y el establecimiento de los vínculos de cooperación con organizaciones internacionales relacionadas con la educación y la formación, otros Estados y países en desarrollo. La *Europa de la formación para todos* ha de estar basada: en una enseñanza y una formación de calidad con igualdad de acceso a ella para todos los jóvenes, adaptada a los desfavorecidos y preocupada por combatir el fracaso escolar, en la creencia, además, de que todo ello contribuirá en el largo plazo a la disminución de las diferencias regionales. Por último, el quinto objetivo, el logro de la *Europa de las competencias*,

---

<sup>26</sup> “Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 14 de diciembre de 1989 sobre la enseñanza y la formación inicial en el ámbito técnico y profesional”. En CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento a la tercera edición (diciembre de 1989)*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990. p., 121.

<sup>27</sup> “Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 6 de octubre de 1989 sobre la cooperación y la política comunitaria en materia de educación en la perspectiva de 1993”. En *Ibidem*. p., 101.

pasa por la mejora sistemática de la calidad de la enseñanza básica; una mejor formación del profesorado; unos contenidos y metodologías adaptados a los cambios tecnológicos; un desarrollo especial de la enseñanza técnico-profesional y superior; y una mejor preparación de los jóvenes para la vida profesional con capacidad de adaptación a los cambiantes contextos socioeconómicos, tecnológicos y culturales. El artículo 126 del *Tratado de la Unión Europea*, firmado en Maastricht en 1992, reafirma todos y cada uno de los objetivos señalados en 1989, para cuya realización se prevén una serie de medidas concretas con “exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros”<sup>28</sup>.

Este último punto, siempre vidrioso y conflictivo, en el horizonte del medio plazo, tendrá, probablemente, que ser revisado en su definición. No deja de ser una incoherencia notable la resistencia sistemática a toda armonización, cuando, al mismo tiempo, los gobiernos comunitarios no sienten ningún empacho en seguir fielmente directrices externas para sus políticas educativas a través de las pautas que cada vez con más claridad y regularidad viene marcando la *OCDE* durante los últimos años. Los ministros de Educación Superior de Francia, Claude Allègre; Italia, Luigi Berlinguer; Reino Unido, Tessa Blackstone; y Alemania, Jürgen Ruettgens, con motivo de la reunión el 25 de mayo de 1998 para celebrar el octavo centenario de la Universidad de París realizaron una declaración conjunta - “Armonizar la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior”- apostando por la construcción de una Europa que no puede ser sólo la del Euro, la banca y la economía, sino también la del conocimiento basada, entre otras cosas, en el reconocimiento de estudios que propicie la movilidad en el espacio europeo de académicos y estudiantes. Proponen para ello homogeneizar -respetando, por supuesto, las diferencias nacionales- los estudios de pregrado y postgrado sobre la base de unos objetivos comunes para cada uno de esos ciclos, y de la utilización del sistema de créditos y de semestres que permitiría la validación de los conocimientos adquiridos en cualquier Universidad europea. Avanzar en esa dirección es, sin duda, un principio claro de relativización del principio de subsidiariedad<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> “Tratado de la Unión Europea. Título VIII, Capítulo 3. «Educación, Formación Profesional y juventud» (hecho en Maastricht el 7 de febrero de 1992)”. En CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento nº 2 de la tercera edición (1990-1992)*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1992. p., 197.

<sup>29</sup> *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Sorbonne, 25 de mayo de 1998. [D.e. sin paginar]

## 1.2.

EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y  
FORMATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA

La Formación Profesional ha sido, precisamente y antes que cualquier otro nivel educativo, el punto de atención central de las políticas comunitarias en materia de educación y formación<sup>30</sup> desde la firma del *Tratado de Roma* de 25 de marzo de 1957<sup>31</sup>. Políticas caracterizadas, en todo caso, hasta hace pocos años por su cuasi invisibilidad, y fuertemente condicionadas además por el principio omnipresente de la subsidiariedad<sup>32</sup>. Es decir, la exclusión expresa de la armonización de los sistemas nacionales de educación, en el reconocimiento de la plena responsabilidad de los Estados miembros para organizar los sistemas y los contenidos de la formación, y dejando para la Unión el establecimiento y aplicación de políticas marco que apoyen y complementen las de los Estados que forman la Unión Europea.

<sup>30</sup> VANSICOTTE, F.: *70 millions d'élèves, L'Europe de l'éducation*. Paris. Ed: Hatier, 1989. Aproximaciones recientes al tema pueden encontrarse, Vgr., en RODRÍGUEZ, Victor M.: "De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación". *Revista de Educación* 301 (1993), 7-24; IBÁÑEZ MARTÍN, J. A.: "Principios de la política de la educación en la Unión Europea" en COLOM CAÑELLAS, A. J. (Ed.): *Política y planificación educativa*. Sevilla. Preu Spínola, 1994; y OROVAL, Esteve: "Política regional-política educativa en el contexto europeo", en GRAO, Julio e IPIÑA, Alejandro (Eds.): *Op. Cit.* pp., 277-308. En el terreno específico de la Formación Profesional, puede verse: RUBERTI, Antonio: "La política de Formación Profesional de la Unión Europea" y CLEMENCEAU, Patrick: "Los programas de Formación Profesional. Treinta años de cooperación, de actuaciones y de concertación". *Formación Profesional* 3 (1994), 9-13 y 14-21 respectivamente.

<sup>31</sup> En él encontramos algunos artículos que hacen una mención explícita a temas de Formación Profesional. En especial, el artículo 57 promueve la adopción de Directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos, tema siempre complejo y de permanente actualidad desde que comenzaron a generalizarse los sistemas educativos transnacionales como garantía para aquellas personas que quieran ejercer en otro país miembro "actividades no asalariadas (profesionales)". Y, sobre todo, el artículo 128 cuando plantea que "a propuesta de la Comisión y previa consulta al Comité Económico y Social, el Consejo establecerá los principios generales para la ejecución de una política común de Formación Profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común". *TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA (Tratado de Roma, del 25 de marzo de 1957)*, arts. 57, 118 y 128. 1987. *COMUNIDADES EUROPEAS: Unión Europea. Recopilación de Tratados*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. pp., 117, 122 y 326.

<sup>32</sup> Como señala Ortiz Díaz, "la idea y filosofía de la subsidiariedad han aleteado como espíritu informante, desde los años 70, desde el comienzo del tema de repartos de poderes entre la Comunidad y los Estados, a lo largo de la génesis de los distintos Tratados y esfuerzos comunitarios por la Unión Europea" ORTIZ DÍAZ, J.: "El principio de subsidiariedad en la Comunidad Europea". *III Jornadas sobre Comunidades Europeas-políticas sociales y de Formación Profesional en la Europa Comunitaria*. Sevilla. Universidad de Sevilla, 1995. p., 98. También RETUERTO DE LA TORRE, E.: "El difícil encuentro entre Formación Profesional y empleo, elementos de convergencia en la Unión Europea". En *Educación, empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. Valencia. Universitat de València, 1996. pp., 37-46. Como interpretación institucional reciente, la posición del propio Jacques Santer, quien, en el transcurso de un discurso pronunciado en Estrasburgo ante el Parlamento Europeo, afirmaba: "yo tengo una idea diferente de subsidiariedad: no significa armonizar hasta el último tornillo o tuerca, sino intensificar la cooperación en todos los casos en que sea de verdad conveniente (...) actuemos menos, pero mejor". (Cfr. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (97) 99 final. (14.03.97) *SÓCRATES: Programa de Acción Comunitario en el ámbito de la Educación. Informe sobre los resultados obtenidos en 1995 y 1996*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997).



La *Decisión del Consejo* de 2 de abril de 1963<sup>33</sup>, estableciendo los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional, supone el arranque de una serie de pronunciamientos y medidas comunitarias orientadas a ese ámbito específico de intervención educativa que, en la *Carta comunitaria de derechos sociales fundamentales de los trabajadores*<sup>34</sup> adoptada por los Jefes de Estado y de Gobierno en el «Consejo Europeo de Estrasburgo» el 9 de diciembre de 1989, se considera de una importancia tan especial como para que se inste a que los gobiernos garanticen la Formación Profesional al final de la escolaridad obligatoria.

### 1.2.1.

#### Década de los setenta y ochenta. Un periodo de transición activa

Entre la *Decisión* de abril de 1963 y la citada *Carta Comunitaria de los Derechos de los Trabajadores* de 1989 se plantean una serie de medidas respecto a la progresiva configuración de la Formación Profesional que preparan la posterior concentración en temáticas genéricamente educativas. Claro está que, como señala Clemenceau, “la política común no iba más allá de la adopción de principios generales que debían servir de alguna forma como referencia a las políticas nacionales, pero no la unificación de los sistemas nacionales”<sup>35</sup>. El documento más significativo de ese momento histórico en la actuación de la Comisión es el relativo a las *Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de Formación Profesional*. En él parecen difuminarse las diferencias entre educación y formación. Y, tomando como marco los principios del *Tratado de Roma*, se asumen las críticas de una Comisión que hace saber que los trabajos que se han acometido hasta el momento no han dado los frutos esperados,

<sup>33</sup> 63/266/CEE: Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional. DO L 063 20.04.63 (EE 05V1, p., 30). En la misma línea puede citarse la creación de un Comité Consultivo de Formación Profesional (63/688/CEE: Estatuto del Comité Consultivo de Formación Profesional, del 8 de diciembre de 1963. DO L 190 30.1.63 (EE05V1, p., 76), modificado posteriormente: (68/189/CEE: Decisión del Consejo de 9 de abril de 1968 por la que se modifica el estatuto del Comité Consultivo sobre Formación Profesional. DO L 91 12.04.68 (EE05V1, p., 26). Mas adelante, por la atención centrada en la Orientación profesional como paso previo para la Formación Profesional o la educación general. (66/484/CEE: Recomendación de la Comisión, de 18 de julio de 1966, a los Estados miembros para fomentar la Orientación profesional. DO C. 2.-08.66 (EE05V1, p., 66).

<sup>34</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990. De entre todas las medidas que se toman y quedan reflejadas en dicha *Carta*, interesan aspectos como la libre circulación de trabajadores, el derecho a la información de los trabajadores, y, por supuesto, el derecho a la Formación Profesional, implicando el derecho a proseguir su Formación Profesional a lo largo de su vida activa, así como la disposición a recibir una formación continua y permanente sobre todo en materia de permiso-formación.

<sup>35</sup> CLEMENCEAU, Patrick: Op. Cit. pp., 14-21.

debido especialmente a que no se distinguió lo suficiente entre acciones a corto plazo y a largo plazo, y a que los medios disponibles eran insuficientes<sup>36</sup>.

Finalmente, será en la *Resolución* del 9 de febrero de 1976 del Consejo y de los ministros de Educación reunidos por el Consejo donde se materialice el *Primer Programa de Acción de la Comunidad Europea en Educación*. En él se plasma el espíritu de ayuda y cooperación que anuncia la reorganización previa de la Dirección General XXII, encabezada por Dahrendorf, con la adscripción de la Educación junto con la política Científica y de Investigación. Materializado, además, en la creación de mecanismos de funcionamiento y control de toda actuación comunitaria, así como en la determinación de los futuros objetivos y orientaciones que se diseñarán en los posteriores programas educativos.

El periodo comprendido entre finales de la década de los setenta y la de los ochenta constituye una etapa de cierta transición, con avances progresivos, aunque todavía no muy generalizados, en materia de cooperación comunitaria en el ámbito de la formación. Especialmente en la segunda mitad de la década de los ochenta, se producen mejoras significativas, ya que se contempla entonces la puesta en marcha de una estrategia decidida de intervención comunitaria con la concreción de Programas específicos. Es en este periodo cuando se constituyen instituciones de apoyo al desarrollo de las políticas y orientaciones comunitarias en materia de educación y Formación Profesional tales como el CEDEFOP («Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional»). Creado en 1975 por el Consejo de ministros de la Comunidad Europea, se convierte en un valioso instrumento para los propósitos de desarrollo y promoción de la Formación Profesional, siendo su misión la de “ayudar a la Comisión a fin de fomentar, a nivel comunitario, la promoción y desarrollo de la Formación Profesional y la formación continua”<sup>37</sup>. El «Observatorio Europeo del Empleo»<sup>38</sup>; la «Fundación Europea de la Formación»<sup>39</sup>; o la red

<sup>36</sup> *Orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades a nivel comunitario en materia de Formación Profesional* (Adoptadas por el Consejo en la 162ª sesión, el 26 de julio de 1971). DO C 86 12.08.71 (EE05V1, p., 148).

<sup>37</sup> 75/337/CEE: Reglamento del Consejo, de 10 de febrero de 1975, *por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)*. DO L 039.13.02.75 (EE05V2, p., 48). Modificado posteriormente: DO L 181 23.07.93. p., 11; DO C 74 12.03.94. p., 12; y DO C 195 18.07.94. p., 32.

<sup>38</sup> (89/C328/01) Resolución del Consejo y de los ministros de Trabajo y de Asuntos Sociales, reunidos en el Consejo, del 30 de noviembre de 1989, *relativa a la creación de un observatorio europeo del empleo*. DO C 32 30.12.89 p., 1. Y doc. A 2-245/88: Resolución legislativa sobre el informe anual de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo *sobre la situación económica de la Comunidad y el establecimiento de las orientaciones de política económica para 1989 “hacia el mercado interior mediante mayor crecimiento y más empleo”*. DO C 326 19.12.88 p., 66.

<sup>39</sup> (Reglamento (CEE) nº1360/90) del Consejo, de 7 de mayo de 1990, *por la que se crea la Fundación Europea de Formación*. DO L 131 23.05.90 p., 19.

EURYDICE<sup>40</sup> para poder difundir la información y divulgar las innovaciones en materia educativa dentro de la Comunidad. Es también, como vamos a ver, el momento de arranque de un buen número de Programas comunitarios relacionados más o menos directamente con el terreno de la formación y la educación. A lo largo de este periodo, las acciones comunitarias se orientan preferentemente sobre cuatro ámbitos: la formación de los jóvenes en relación con su inserción en el mercado de trabajo; el fomento de la movilidad de los jóvenes para propiciar el avance de la conciencia de ciudadanía europea; la promoción de la igualdad de oportunidades; y la mejora de la formación por la asociación con el mundo empresarial en el terreno de las nuevas tecnologías, y el aprovechamiento de éstas en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Probablemente, la principal preocupación comunitaria en el tema que nos ocupa se orienta por esos años a frenar las deserciones de los jóvenes de los sistemas de formación evitando su incorporación al mercado laboral sin cualificación, con programas modulares, orientación personal y profesional. Las medidas se dibujan, en los primeros años, en torno a temáticas tales como: su preparación para el mundo profesional<sup>41</sup>, la atención a los jóvenes que se hallan en situación precaria<sup>42</sup> y la atención sobre la figura del trabajador joven y sus modalidades de formación<sup>43</sup>. Con posterioridad, al configurarse programas europeos centrados específicamente en los jóvenes y su consideración dentro del mundo del empleo, los objetivos se orientarán al desarrollo de acciones para la formación y preparación de jóvenes para la vida adulta y profesional<sup>44</sup>, así como la proyección

---

<sup>40</sup> (90/C329/08): Resolución del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el seno del consejo, de 6 de diciembre de 1990, *relativa a la red EURYDICE de información sobre la educación en la Comunidad Europea*. DO C 329 31.12.90 p., 61.

<sup>41</sup> Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 13 de diciembre de 1976, *relativa a las medidas que hay que tomar para la mejora de la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa*. DO C 308 12.12.76 (EE05V2, p., 119). Véase también la Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el Seno del Consejo, de 12 de julio de 1982, *sobre las medidas que hay que tomar con el fin de mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa*. DO C 193 28.07.82 (EE05V3, p., 24).

<sup>42</sup> 77/464/CEE: Recomendación a la Comisión de 6 de julio de 1977 a los Estados miembros *relativa a la preparación profesional de los jóvenes en paro o amenazados de perder su empleo*. DO C.80 20.07.77 (EE05V2, p., 133). En una época "cuyas perspectivas están marcadas por la incertidumbre" (DOC. 80 20.07.77 p., 133), la atención se centra sobre la figura del trabajador y sus modalidades de formación (*Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1979 sobre la formación en alternancia de los jóvenes*. DO C 001 03.01.80 (EE05V3, p., 13).

<sup>43</sup> Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de enero de 1980, *sobre las medidas que hay que tomar con el fin de mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitar su paso de la educación a la vida activa*. DO C 23 30.01.80 (EE05V3, p., 183). Sobre esta idea se insistirá, en la Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el Seno del Consejo, de 12 de julio de 1982, *sobre las medidas que hay que tomar con el fin de mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa*. DO C 193 28.07.82 (EE05V3, p., 24).

<sup>44</sup> Véase para ello: 87/C90/04: Propuesta de Decisión del Consejo *por la que se adopta un programa de acción para la*

concreta del «Programa de Acción de la Comunidad Europea» para el período 1982-1987, denominado “transición de los jóvenes a la vida adulta y activa”<sup>45</sup> que se materializa en el Programa comunitario PETRA.

El Programa PETRA fue el primer proyecto específicamente diseñado para mejorar el estado de la Formación Profesional en el ámbito europeo. Tenía como objetivo original complementar y apoyar los esfuerzos realizados por los Estados miembros con objeto de ofrecer a los jóvenes, además de su escolaridad obligatoria, un año o más de Formación Profesional inicial. Asumía también como objetivos: “Aumentar el nivel y la calidad de la Formación Profesional de la Comunidad (...) y la formación permanente, (...) diversificar la oferta en materia de (...), promover una mejor adaptación de los sistemas de Formación Profesional a los rápidos cambios económicos, tecnológicos y sociales”<sup>46</sup>. Junto a reformas y reestructuraciones de la formación juvenil en varios países miembros, comenzaron a ponerse en marcha proyectos piloto, a la vez que se impulsaban nuevas medidas para motivar a los jóvenes a obtener una cualificación profesional. A partir de los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional, y desde la consideración de la equivalencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas, se adopta este programa para un periodo de cinco años, desde 1988 hasta 1991. La segunda parte del Programa PETRA se prolongó hasta finales de 1994, quedando finalmente refundido en el Programa LEONARDO DA VINCI del que nos ocuparemos más adelante. Otorgó gran prioridad a las iniciativas de estancias de

---

*formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional.* DO C 90 04.04.87 p., 4; 87/569/CEE: Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987 sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional. DO L 346 10.12.87 p., 7; 87/569/CEE: Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional. DO L 346 0.12.87 p., 31, y Propuesta de Decisión COM (90) 467. Propuesta de Decisión del Consejo por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional. DO C 158 17.06.91 p., 329.

<sup>45</sup> Doc. A 2-380/88: Resolución sobre el Informe final del segundo Programa de Acción de la Comunidad Europea (1982-1987) titulado “transición de los jóvenes a la vida adulta y activa COM (87) 705 final ) así como sobre las prioridades de una política comunitaria de Formación Profesional en el marco del mercado interior de 1992. Cfr. “Decisión del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (PETRA)” y “Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre el Segundo Programa de acción de la Comunidad Europea (1982-1987) sobre la transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y activa de 24 de mayo de 1988”. Ambos en CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento a la tercera edición (diciembre de 1989)*. Op. Cit. pp., 7-9 y 13-16 respectivamente. Y “Decisión del Consejo, de 22 de julio de 1991, por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (PETRA)”. En CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento nº 2 de la tercera edición (1990-1992)*. Op. Cit. pp., 79-86. Y COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. COM. Bruselas, 5 de Mayo de 1993. pp., 20-21.

<sup>46</sup> 87/569/CEE: Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional. Op. Cit. p., 8.

jóvenes que desean trabajar o formarse en el extranjero. En el periodo 1992-1993 más de 20.000 jóvenes de menos de 28 años realizaron una estancia de formación en prácticas en otro Estado miembro. También durante esta etapa se promovió la creación de módulos conjuntos de formación entre centros de formación y organismos del mundo profesional, ya que se integraron 236 nuevos proyectos en la Red europea.

A propósito del segundo ámbito de actuación preferencial señalado, potenciar la movilidad de los jóvenes para favorecer la toma de conciencia en la perspectiva de la ciudadanía europea, dos son los Programas más significativos. En primer lugar, el Programa JUVENTUD CON EUROPA, que fue creado con el objeto de multiplicar los intercambios de jóvenes para desarrollar la movilidad y la ciudadanía europea<sup>47</sup>. El objetivo es “adquirir una formación útil para su vida activa y profesional, tanto de jóvenes como de adultos, en la Comunidad”<sup>48</sup>. No tiene en su origen virtualidades directamente formativas en el plano formal. Su orientación se centra más en potenciar la dimensión europea impulsando a los jóvenes a reunirse en torno a proyectos comunes de carácter cultural, social o de otro tipo. Destaca su carácter transnacional, que conduce a los jóvenes de 15 a 25 años a desarrollar una conciencia europea, en un marco flexible, abierto a las iniciativas más diversas, para destinatarios y formas de intercambio que sería difícil de situar en otros programas. En su primera fase, (1988-1991)<sup>49</sup>, benefició a 80.000 jóvenes, con un presupuesto de 15 millones de ECUs destinados a los encuentros e intercambios tanto de carácter bilateral como multilateral en los que adquirir conocimientos sobre la vida económica y social de Europa y los países miembros, intercambiar ideas y compartir intereses comunes, o crear vínculos de asociación permanentes.

Y, en segundo lugar, el Programa comunitario ERASMUS en materia de movilidad de los estudiantes que se pondrá en marcha en 1987. Aunque inicialmente planteado para implicar a los centros de enseñanza superior abarcando “todos los tipos de centros de enseñanza y formación postsecundaria que ofrezcan, cuando corresponda y dentro del marco de una formación avanzada, cualificaciones o títulos de dicho nivel, cualquiera que sea su denominación respectiva en los

---

<sup>47</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Las políticas de juventud en la Unión Europea. Estructuras y formación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. p., 30.

<sup>48</sup> (88/348/CEE): Decisión del Consejo de 16 de junio de 1988 por la que se establece un programa de acción, “La Juventud con Europa”, para el fomento de intercambios de jóvenes en la Comunidad. DO L 158 25.06.88. p., 43.

<sup>49</sup> *Ibidem*. p., 42.

Estados miembros”, ha quedado en la práctica esencialmente vinculado al ámbito universitario. Complementariamente, pero con un carácter más limitado se pondrá en marcha en 1993 el Programa TEMPUS II, continuador del TEMPUS de relativa incidencia inicial, para la cooperación transeuropea en materia de educación superior, a lo largo del periodo 1994-1995, modificado en 1996 para alargarlo hasta 1998 y centrarlo esencialmente en la cooperación con los países de la Europa central y oriental.

Respecto al tercer ámbito de actuación preferencial en esta etapa, la promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación entre hombres y mujeres, los proyectos desarrollados inicialmente se centran en la igualdad de trato en el empleo<sup>50</sup> y en acciones para la divulgación y promoción de la igualdad<sup>51</sup>. Más adelante, la atención se vuelca en acciones llevadas a cabo desde la vertiente formativa y también laboral, además de la reintegración profesional tardía por parte de las mujeres<sup>52</sup>. Con los años, estas acciones cristalizan en intervenciones vinculadas a programas que animen a la participación relativa de las mujeres en estrategias de crecimiento económico orientados hacia la intensificación del empleo en la Unión Europea<sup>53</sup>.

El cuarto y último de los ámbitos señalados, la mejora de la formación por la asociación con el mundo empresarial en el terreno de las nuevas tecnologías, y el decidido impulso que quiere dársele a todas las acciones relacionadas con ese ámbito de la innovación tecnológica, se orienta, de manera general, a aumentar el nivel y calidad de la Formación Profesional y la adaptación de los sistemas que la imparten a los cambios socioeconómicos y tecnológicos, adecuándolos a un entorno continuamente cambiante, y a aprovechar esas nuevas tecnologías en la optimización

---

<sup>50</sup> 76/207/CEE: Directiva del Consejo de 9 de febrero de 1976 *relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo*. DO L 039/40 14.02.76 (EE05V2, p., 70).

<sup>51</sup> Resolución del Consejo de 12 de julio de 1982 *sobre la promoción de la igualdad de oportunidades para la mujer*. DO C 186 21.07.82 (EE 05V3, p., 3).

<sup>52</sup> Segunda Resolución del Consejo, de 24 de julio de 1986, *relativa a la promoción de la igualdad de oportunidades para las mujeres*. DO C 203 24.07.86 p., 2; 87/C 178/03: Conclusiones del Consejo del 26 de mayo de 1987, *relativo a la Formación Profesional de las mujeres*. DO C. 178 09.07.87; 87/567/CEE: Recomendación de la Comisión de la Comisión de 24 de noviembre de 1987 *sobre la Formación Profesional de las mujeres*. DO L 34 04.12.87 p., 35. Y DO C 203. p., 2. doc A 2-146/86: Resolución *sobre los problemas que se plantean para la mujer en el marco de la reestructuración del mercado de trabajo*. DO C 322 15.12.86 p., 66.

<sup>53</sup> (94/C368/02): Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, *relativa a la participación relativa de las mujeres en una estrategia de crecimiento económico orientada hacia la intensificación del empleo de la Unión Europea*. DO C 368 23.12.94 p., 3.

de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se consigue con medidas tales como la adopción de sistemas de correspondencias para poder cubrir las nuevas aspiraciones sociales y económicas<sup>54</sup>; y la atención hacia las funciones del «Fondo Social Europeo» de ayuda, en este caso concreto, a las pequeñas y medianas empresas para que éstas, a su vez, incorporen las nuevas tecnologías y mejoren su productividad<sup>55</sup>. No obstante, en este terreno lo más destacable es la puesta en marcha de una serie de Programas específicos. Así, el Programa COMETT, que abarca la cooperación entre universidades y empresas europeas. Se adopta en 1986 con objeto de reforzar la formación en el campo de las tecnologías avanzadas, y contribuir al desarrollo de los recursos humanos y de la movilidad profesional<sup>56</sup>. Éste es el primer programa importante dedicado a la cooperación universidad-empresa en Europa. El éxito de la primera fase del programa (1987-1989) demostró que respondía a una necesidad real, como lo prueban las estadísticas. En ese periodo se pusieron en marcha más de 1.350 proyectos con un apoyo de 52'6 millones de ECUs. Se crearon además 125 asociaciones universidad-empresa para la formación; 4.115 estudiantes realizaron un periodo de prácticas en una empresa de un país extranjero; se llevaron a cabo 216 intercambios de personal; se organizaron 720 cursos en los que participaban 30.000 personas en total; y se desarrollaron 1.300 módulos de apoyo a la formación en los que había implicados más de 90.000 personas.

También Programas como SCIENCE, «Plan de fomento de la Cooperación Internacional y de los intercambios necesarios para los investigadores europeos», para el periodo 1988-1992. El Programa BRITE, «Programa Plurianual de investigación y desarrollo para la Comunidad Económica Europea dentro del campo de la investigación tecnológica básica y la aplicación de nuevas tecnologías», establecido en el periodo 1985-1988, y revisado en 1988 por el Consejo. Ese mismo año se pone en marcha el Programa SPRIT, «Programa Estratégico Europeo para la Investigación y desarrollo de las Tecnologías de la Información». Además, también en 1988, se inician los pasos para la puesta en marcha del programa DELTA, «Development of European learning through technological advance», orientado al desarrollo de acciones comunitarias en el campo de la educación aplicando las nuevas tecnologías a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que

---

<sup>54</sup> 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, *relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas*. DO L 199. 31.07.85 (EE06V3, p., 5).

<sup>55</sup> 83/516/CEE: Decisión del Consejo de 17 de octubre de 1983 *sobre las funciones del Fondo Social Europeo*. DO L 28 22.10.83 (EE05V04, p., 26).

<sup>56</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Las políticas de juventud en la Unión Europea. Estructuras y formación*. Op. Cit. p., 24.

años más tarde, generará como subprograma el NEPTUNE, «Nuevo Programa Europeo para la utilización de las Tecnologías en Educación», con los mismos objetivos que el matriz. Al año siguiente, y para el periodo 1989-1993, se pone en marcha el Programa SPRINT, «Programa Estratégico para la innovación y transferencia de las tecnologías».

Complementariamente a los Programas, se plantea la *Resolución* sobre la educación en nuevas tecnologías en la lógica de requerir acciones a gran escala “en estrecha colaboración entre todos los Estados miembros e interlocutores sociales, para estimular la formación de estas nuevas tecnologías dentro del marco educativo general y de los programas de educación especializada, otorgando especial atención a (...) la cooperación entre la educación, empresas y la Administración, mejor comunicación entre todos aquellos que participen en la elaboración de dicha política y en los problemas relacionados con la financiación (...)”<sup>57</sup>. Sin duda, el campo de la educación y la formación, sustentado con el soporte de las nuevas tecnologías de la información, abre un espacio económico que pone en juego enormes intereses comerciales. Como recuerda De Selys, en el contexto de los países de la OCDE, estamos hablando de un posible mercado que maneja anualmente miles de millones de dólares en presupuestos, de cuatro millones de enseñantes, ochenta millones de alumnos y trescientos veinte mil establecimientos escolares, de los que cinco mil son Universidades y centros de enseñanza superior en la Unión Europea. Las presiones que pueden ejercerse desde la esfera económica a la hora de definir prioridades de política educativa en el terreno de la formación a distancia soportada en el multimedia y la informática, imponiendo, por ejemplo, determinados estándares, no pueden, en absoluto, ser desechadas a la hora de analizar la cada vez mayor importancia que en el seno de la Unión Europea se concede a ese tipo de herramientas en el campo de la formación alternativa a la educación formal<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Doc A 2-142/86: Resolución *sobre la educación en nuevas tecnologías*. DO C 322 15.12.86. p., 55.

<sup>58</sup> DE SELYS, Gerard: “L'école, grand marché du XXI<sup>e</sup> siècle”. *Le Monde Diplomatique* (junio, 1998), 14-15. Y RIVIÈRE, Philippe: “Les sirènes du multimédia à l'école”. *Le Monde Diplomatique* (abril, 1998), 21.



## 1.2.2.

## Los años noventa

1.2.2.1. Los *Libros Blancos*. La inevitable irrupción del desempleo como problema educativo

En el artículo 127 del *Tratado de la Unión Europea* de 1992, con el mismo criterio general asentado en el artículo 126, en el sentido de que la Comunidad sólo complementa y refuerza las acciones de los Estados miembros siendo de su responsabilidad y competencia todo lo relativo a contenidos y organización de la formación, y excluyendo también toda armonización legislativa, se plantean los objetivos de la Comunidad en el terreno de la Formación Profesional. Tales son: “facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales; mejorar la Formación Profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral; facilitar el acceso a la Formación Profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes; estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas; incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros”<sup>59</sup>.

De ahí, también, que en todo momento se desee destacar la dimensión comunitaria de las titulaciones profesionales, de cara a la necesidad de promover la equivalencia de las mismas, y, por tanto, el reconocimiento mutuo. Dentro de esta lógica, la formación continua también resulta destacada, ajustándola a los principios del *lifelong learning*, llegando hasta las políticas educativas actuales. Como se señala en la *Decisión* que crea el Programa LEONARDO, hay que arbitrar el “apoyo a la mejora de los sistemas y de los dispositivos de Formación Profesional en los Estados miembros, con el que la formación continua garantice una adaptación permanente de las cualificaciones, tanto de hombres como de mujeres, a las necesidades de la competitividad, la innovación y la lucha contra el desempleo”<sup>60</sup>. Se considera,

---

<sup>59</sup> *Tratado de la Unión Europea*. Título VIII, Capítulo 3. «Educación, Formación Profesional y juventud» (hecho en Maastricht el 7 de febrero de 1992). En CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento nº 2 de la tercera edición (1990-1992)*. Op. Cit. p., 198.

<sup>60</sup> A4-0010/94: Decisión relativa a la posición común del Consejo sobre la propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad europea. (LEONARDO). DO C 323 21.11.94. p., 58.

igualmente, que las propuestas han de desarrollarse dentro de las estrategias marcadas y definidas desde los *Libros Blancos*, en especial en el de *Crecimiento, competitividad y empleo*, pero también en el de *La política social europea*.

Los compromisos e invitaciones a la acción que en materia educativa reflejan los artículos del *Tratado de la Unión* han sido contextualizados, definidos y traducidos en sugerencias precisas para definir las claves de intervención de una posible política común en materia de educación y formación por sucesivos *Libros Blancos* que han aparecido a lo largo de los años noventa. En el publicado en 1993 sobre *Crecimiento, competitividad y empleo*, se marca ya la pauta de una forma muy clara. A lo largo de todo el documento, se presenta un contexto caracterizado por “la fuerte interdependencia entre las medidas de carácter macroeconómico y de orden estructural”<sup>61</sup>, y ello en un espacio europeo fuertemente definido por la ausencia de medidas de carácter estructural que se traduce, por ejemplo, en la falta de adaptación de las estructuras de la economía comunitaria a los cambios que se registran en los campos tecnológico, social e internacional. La solución a los problemas planteados supone, además, optar claramente por un crecimiento intenso del empleo, dotándole de una identidad europea y afianzándolo con una política presupuestaria que opte por la estabilidad y que abogue por el ahorro nacional. Se demanda, así, para Europa la búsqueda de un desarrollo sostenible y de una política europea en pro de la calidad. Desde esa perspectiva, el mercado interior también resulta objeto de atención, y ya se advierten futuras acciones en el ámbito europeo cuando se señala que “el mercado interior está actuando como catalizador de un cambio en el entorno competitivo”<sup>62</sup>.

En lo que se refiere al papel de la educación y la formación como elementos que pueden contribuir al logro de los objetivos que el informe Delors plantea, se definen una serie de déficits y problemas que condicionan estructuralmente cualquier intervención comunitaria. Según el texto, en mayor o menor grado, tres son los principales problemas a los que hacer frente los países europeos, a través de las necesarias reformas y reorientaciones de los sistemas educativos y de formación:

---

<sup>61</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993. p., 53.

<sup>62</sup> *Ibidem*. p., 76.

- en primer lugar, “el nivel medio comparativamente bajo de formación en la Comunidad [con respecto a Estados Unidos y Japón]; concretamente, la gran cantidad de jóvenes que dejan el sistema escolar sin una formación básica indispensable”, y en especial “el fracaso escolar, factor de marginación y de exclusión económica y social de impacto especialmente importante y en progresión creciente”.

- en segundo lugar, y atendiendo a la aceleración del conocimiento, la introducción de las nuevas tecnologías y los propios cambios en los modos de organización del trabajo, se echa en falta la adecuada respuesta y dispositivos de formación pertinentes, en concreto se señala un “desarrollo todavía insuficiente de los sistemas y de las especialidades de formación continua”. De ahí que se insista en la creación y desarrollo de infraestructuras creadas con este fin: las redes transeuropeas han de convertirse en una realidad operativa, así como las telecomunicaciones, con lo cual la Comisión insta a desarrollar cuantos proyectos comunitarios surjan y se desarrollen en el campo de la tecnología. Lo mismo puede aplicarse para la investigación y el desarrollo tecnológico (*IDT*), las tecnologías de la comunicación y de la información (*TIC*), respaldadas por una normativa que las avale y que contribuya, en definitiva, a garantizar la competitividad de la empresa, objetivo último en esta perspectiva.

- y, en tercer lugar, existe en el plano de las cualificaciones de jóvenes y adultos “un déficit real en una serie de sectores relacionados con las aplicaciones de la ciencia y de la tecnología y con las interacciones de estas con el funcionamiento social”.

A estos problemas se añaden dos más como propios de la Comunidad en su conjunto: la falta de transparencia y reconocimiento de los títulos, cualificaciones y competencias a escala europea; y la inexistencia de un espacio europeo para las modalidades de enseñanza abierta y a distancia. Cada uno de los problemas señalados define un campo de intervención específica para las acciones comunitarias con una relativamente amplia gama de soluciones que irán planteándose paulatinamente<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Ibidem. Cap. VII, “Adaptación de los sistemas de educación y de Formación Profesional”. El «Comité Económico y Social» denunciará más tarde la falta de viabilidad de alguna de las propuestas, expresando su sorpresa ante la brevedad de los plazos impuestos para la elaboración de los planes que se deducen del documento. Igualmente, llama a una mayor participación de los interlocutores sociales y reivindica un presupuesto mayor en las funciones de sensibilización y promoción, destacando “que la inversión en formación tiene un carácter de urgencia a efectos de reducción del desempleo”. (95/C130/02): *Posición Común* (CE) n°4/95 aprobada por el Consejo el 20 de abril de 1995 con vistas a la adopción de la *Decisión* del Parlamento europeo y

El análisis que el *Libro Blanco* plantea en el terreno de la educación y la formación, como instrumentos que pueden contribuir tanto a incrementar la competitividad y el crecimiento económico europeo como a favorecer el aumento del empleo, se asienta en una serie de presupuestos compartidos ampliamente por todos los países desarrollados. Incluso reconociendo que, ante los problemas socioeconómicos que ahora encara, la sociedad plantea a los sistemas de educación y formación “exigencias acuciantes, múltiples y a veces contradictorias”, como por ejemplo resolver “los problemas de la competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y de la marginación”, se considera que tales “exigencias y expectativas tienen una profunda razón de ser”. Así, se asume como principio rector del análisis acerca del papel de los sistemas educativos y de los dispositivos de formación<sup>64</sup> que “para el relanzamiento del crecimiento, la restauración de la competitividad y el restablecimiento de un nivel de empleo socialmente aceptable en la Comunidad, la educación y la formación, al tiempo que mantienen su misión fundamental de promover el desarrollo personal y los valores de la sociedad, tendrán, sin duda, que desempeñar un papel determinante”.

Aunque se acepte, una vez más, que la educación no es la panacea que soluciona los problemas económicos ni los sociales que ahora se padecen en torno al empleo, se plantea que, en combinación con otras medidas, sí será posiblemente útil. Así, “el fomento de la inversión inmateral se hace de este modo acuciante, y ha de convertirse dentro de la actual propuesta en una prioridad dentro del marco de política general de apoyo a la inversión”<sup>65</sup>. De ésta forma, se perfila definitivamente en el marco institucional comunitario la consideración de la inversión en capital humano, o la citada inversión inmateral en conocimiento, como posible estrategia de acción, junto a muchas otras medidas de corte más directamente económico o social, para la puesta en marcha del motor europeo del empleo en un contexto cimentado de forma necesaria en el crecimiento económico sostenido y en políticas del mercado de

---

del Consejo por la que se declara a 1996 Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. DO C 130 29.05.95. p., 13.

<sup>64</sup> Pueden considerarse como antecedentes los esfuerzos europeos con respecto a la educación y la formación que cristalizan en el documento *Educación y formación en la Comunidad Europea: directrices a medio plazo: 1989-1992*. El año 1992 se considera, en efecto, una fecha clave en cuanto a la realización del mercado interior, con todo lo que implica para la educación y la formación dentro del contexto así generado. Ya se ha asentado de manera consensuada “la opinión de que la educación y la formación deben tener un papel más crucial en la estrategia de desarrollo general de la Comunidad en los años venideros”. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (91) 397 final. *Memorandum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90*. p., 1.

<sup>65</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Op. Cit. p., 72.

trabajo que fomenten el progreso económico y social. La sintonía entre estas propuestas y la esencia de las recogidas en la estrategia dictada por la OCDE es por demás clara.

En la misma línea, se apuesta además por la formación continua - en estrecha relación con la formación general y la Formación Profesional- apelando al sector privado para que se comprometa, más allá de la educación formal, en diversas modalidades de la educación del trabajador. Se propone así una valorización del capital humano durante toda la vida activa del individuo, garantizando una formación básica sólida y una relación intrínseca entre la formación escolar y la vida activa. Los Estados miembros desplegarían, en función de lo recomendado en el *Libro Blanco*, un ambicioso proyecto que incluiría al sector público, pero también, según lo dicho, a las empresas y al sector privado, que se convierte en parte consustancial del nuevo *partenariado*.

Por último, y considerando que, a pesar de todo, las virtualidades de la educación y la formación surtirán efectos positivos sólo si van acompañadas de otras medidas de tipo económico, entienden que la Formación Profesional tiene una doble función que cumplir: actuar como un instrumento de las políticas activas de mercado de trabajo, y mostrar la rentabilidad que supone invertir en capital humano, insistiendo en su valiosa incidencia sobre el aumento de la competitividad económica. Entre otros, los medios de acción con los que podrían contarse para lograr el objetivo global son: la acción de políticas de formación que asocien los poderes públicos a las empresas e interlocutores sociales; la formación continua del personal, incluidos los pertenecientes a las PYMEs; la creación de instrumentos fiscales y sistemas generalizados de créditos a la formación; sistemas de adaptación a las medidas adoptadas en materia de aumento de la flexibilidad de las condiciones de trabajo y distribución del tiempo del mismo; formación para las nuevas tecnologías; aumento de la flexibilidad de los diferentes segmentos de los sistemas de enseñanza; y descentralización de la gestión educativa.

En este paquete de medidas se entremezclan aquéllas que poseen un carácter marcadamente social o económico con las que corresponden al ámbito más específicamente educativo-formativo. Pero la configuración de la formación como una de las estrategias determinantes que conduzcan al fortalecimiento europeo en cuanto a capacidad competitiva con respecto a otros países y el posible crecimiento del empleo es, sin duda, uno de los referentes centrales que aporta este *Libro Blanco*.

### 1.2.2.2.

#### Emplearse y aprender permanentemente en la Europa del conocimiento y de las nuevas tecnologías

Hasta que el proyecto europeo no ve acrecentado su ímpulso hacia la Unión no se acaban de consolidar realmente los Programas europeos de movilidad e intercambio y de cooperación en otros ámbitos que no sean los estrictamente económicos. Es esa una situación contrastable con claridad en los años noventa. Considerando los Programas comunitarios como la puesta en práctica de las orientaciones que pautan los documentos que recogen las orientaciones de la política europea en materia de educación y formación, en los primeros años de la década de los noventa están en funcionamiento algunos que tienen estrecha relación con dos referentes habituales de reflexión: la formación continua y las nuevas tecnologías en su dimensión plural. En el ámbito de los Programas europeos, el Programa FORCE, centrado en la Formación Profesional continua, es el que más claramente enlaza y materializa la preocupación por la formación permanente, desde el convencimiento de que la formación acaba representando una inversión indispensable tanto para el sujeto como para las empresas<sup>66</sup>. Este programa de acción comunitaria pretende fomentar la inversión en la formación permanente, la difusión de prácticas ejemplares, las innovaciones en gestión, métodos y equipamientos y la atención a las consecuencias del mercado interior europeo, en particular mediante previsiones sobre la evolución de las cualificaciones. Las solicitudes recibidas desde 1991, el primer año de funcionamiento del programa, aumentaron constantemente, mostrando la fuerza de las sinergias en el plano comunitario para responder mejor a los retos de la formación. FORCE ha prestado ayuda a 720 proyectos en los que participaron más de 5.000 socios comunitarios. Con 5.000 miembros, incluidas cerca de 2.700 empresas (de las cuales el 70% son PYMEs), y 700 representantes de los interlocutores sociales. FORCE desarrolla hoy la red más grande existente entre empresas, interlocutores sociales y organismos de formación en el proyecto de la constante mejora cuantitativa y cualitativa de la Formación Profesional continua.

Por su parte, el COMETT II, en el desarrollo de la segunda fase que abarca el periodo 1990-1994 con un presupuesto estimado en 230 millones de ECUs, continua con una línea de trabajo ya planteada años antes, pero ahora reforzada. El programa muestra ya una notable consolidación, lo que permite sin problemas su

---

<sup>66</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Las políticas de juventud en la Unión Europea. Estructuras y formación*. Op. Cit. p., 34.

ampliación y modificación: las exigencias se mueven ahora hacia la necesidad de actualización de cualificaciones, de una mayor sensibilidad regional, de formar en tecnologías avanzadas, etc. En 1994 se aceptaron más de 7.800 períodos de formación práctica de estudiantes en empresa, 250 intercambios de personal y cerca de 700 seminarios de formación en el campo tecnológico. Se han organizado 31.100 períodos de formación práctica de estudiantes y 853 intercambios de personal. Se han financiado 5.700 cursos seguidos por 14.000 personas, y 200 módulos de formación han sido utilizados por más de 200.000 personas. Como novedades, destaca la prioridad concedida a la formación inicial y continua, en la idea ya señalada de la necesaria revalorización de los recursos humanos. Se hace autocrítica sobre las anteriores fases del programa, en el sentido de que no se ha materializado el diálogo social como se deseaba, y de que se ha mostrado poco sensible al entorno local y regional. Para los gestores del Programa, son muchos los posibles beneficiarios al afectar a “todas las personas que se encuentren en fase de formación, incluidas aquellas que han concluido su formación inicial, así como las personas que desarrollen una actividad, incluidos los interlocutores sociales y los formadores interesados”<sup>67</sup>. En el último periodo las acciones plantean también la apertura del programa a los países del Área Europea del Libre Comercio (AELC)<sup>68</sup>.

Al margen de los Programas, hasta la aparición del *Libro Blanco* referente a la sociedad del conocimiento, encontramos otros documentos de interés en la perspectiva de la configuración progresiva de la Europa de la educación y la formación a los que queremos referirnos muy sucintamente. La «Comunicación de la Comisión», *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*<sup>69</sup>, propone nuevas formas para el desarrollo de programas de acción comunitaria en materia de educación y formación, en armonía con el contexto comunitario constituido paso a paso, y amparado por los «Fondos Estructurales» y por la legislación del *Tratado de Maastricht* (artículos 126 y 127). Interesa resaltar la trascendencia que ambos factores, educación y formación, adquieren como

---

<sup>67</sup> (89/27/CEE): Decisión del Consejo de 16 de diciembre de 1988 por la que se aprueba la segunda fase del Programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materias de formación en el campo de las tecnologías (COMETT II) (1990-1994). DO L 13 17.01.89 p., 57.

<sup>68</sup> oc A 2-251/88: Resolución legislativa que contiene el dictamen del Parlamento Europeo sobre la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo relativa a una decisión relativa a la apertura del programa COMETT II a los países del Área Europea de Libre Comercio (AELC) y a la cooperación con las organizaciones internacionales. DO C 326 19.12.88 p., 30.

<sup>69</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (93) 183 final. (05.05.1993). Documento de Trabajo de la Comisión. *Orientaciones para la Acción Comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.

componentes vitales de la fuerza económica y el desarrollo cultural. El capital humano se convierte de nuevo en el recurso más vital de las economías avanzadas. De ahí la preocupación por la calidad de los sistemas de educación y formación, orientada a su actualización, adaptación e innovación. Todo ello desde la idea de propiciar para el individuo aprendizajes permanentes y flexibles frente a los cada vez más frecuentes cambios que sufre éste a lo largo de su vida profesional-laboral. La gente ha de estar preparada y acostumbrada a frecuentar sistemas de educación y formación más dinámicos y flexibles para el futuro, reconocido ahora el hecho de que “la inversión inicial en cualificaciones y aptitudes no cubre ya toda la vida profesional”<sup>70</sup>. Además, y acorde con lo anterior, se señala la necesidad de afrontar la obsolescencia como un desafío permanente en el actual contexto educativo-profesional, lo cual requiere una constante actualización de las cualificaciones del sujeto. Una lógica inexorable que obliga a individuos, a empresas y a la propia sociedad a invertir en capital humano para garantizar un proceso constructivo de formación continua.

El *Libro Verde sobre la dimensión Europea de la Educación*<sup>71</sup>, presentado por la Comisión en 1993, incide directamente en la política educativa y de formación con la intención de inventariar y confeccionar un estado de la cuestión en las acciones previas desarrolladas en ese terreno. Este *Libro*, a la vez que sirve de recordatorio, marca el camino para posteriores innovaciones dentro del contexto formativo europeo. En él, de nuevo, sin dejar de apelar a la necesidad de invertir en capital humano, tal vez lo más significativo es que podemos advertir un posicionamiento más crítico en cuanto a la relación productividad-inversión en nuevas tecnologías, caso de no plantearse como una estrategia global, ya que “las nuevas tecnologías no darán sus frutos sin las destrezas, la organización, las infraestructuras y las negociaciones sociales (...) En este sentido, el proceso tecnológico es un proceso social”. Sin embargo, el alcance real que éste *Libro Verde* tiene es forzosamente limitado: “El Comité considera que la situación es paradójica, porque en la fecha en que la Comisión presentó el *Libro Verde*, y el momento actual, los restantes proyectos (se está refiriendo a los Programas europeos SÓCRATES,

---

<sup>70</sup> Ibidem. p., 5.

<sup>71</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (93) 457 final (29.09.93). *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.



LEONARDO o JUVENTUD CON EUROPA) han experimentado una evolución muy rápida, por lo que el *Libro Verde* ha perdido su papel precursor”<sup>72</sup>.

Al margen de SÓCRATES y LEONARDO de los que hablaremos más tarde, JUVENTUD CON EUROPA había entrado en 1992 en su segunda fase con un presupuesto anual de 10 millones de ECUs. Los objetivos planteados en la nueva fase se centran en: la promoción de la cooperación entre las estructuras gubernamentales y no gubernamentales en el ámbito de la juventud; el desarrollo del intercambio de experiencias e informaciones entre los responsables de sistemas de formación de animadores de juventud; el apoyo a iniciativas y proyectos innovadores que tengan interés comunitario; y el desarrollo de las actividades de información de las estructuras responsables para difundir la información destinada a los jóvenes. Todo con un fin: el de intensificar la cooperación en el ámbito juvenil para fortalecer en éstos un sentimiento de pertenencia a Europa y tener así en cuenta su voluntad de cara a desempeñar un papel positivo en la construcción de la Unión Europea<sup>73</sup>. No se olvida tampoco, incorporar en él el cumplimiento de las obligaciones de la Unión Europea en el campo de la educación intercultural reconociendo que “este Organismo desempeñará sin duda un papel importante en la difusión de los resultados de dicho aprendizaje y en la generalización de las mejores prácticas en los Estados miembros”<sup>74</sup>. De este modo, se adoptan las indicaciones y sugerencias que llevarán a la tercera fase del mismo<sup>75</sup>. En el marco de una ciudadanía activa y responsable, se destaca un interés especial hacia el fomento de la democracia, la tolerancia, el interculturalismo y la cohesión de la Comunidad. Llama al joven a informarse y a concienciarse, así como a la participación activa en la sociedad por el cauce de asociaciones y organizaciones sin fines lucrativos. Asimismo, se reitera “el deseo de intensificar la cooperación en el ámbito de los intercambios y de la movilidad de los jóvenes con los países de la AELC, los países de Europa Central y Oriental y en el contexto del diálogo norte-sur”<sup>76</sup>, en el marco de acciones como: las

---

<sup>72</sup> (94/c195/10): Dictamen sobre el Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación. DO C 195 18.07.94. p., 26.

<sup>73</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Las políticas de juventud en la Unión Europea. Estructuras y formación*. Op. Cit. p., 9.

<sup>74</sup> COMISIÓN EUROPEA: *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994. p., 4.

<sup>75</sup> A3-0235/94: Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se adopta la tercera fase del programa “La Juventud con Europa”, destinada a fomentar el desarrollo de los intercambios de jóvenes y de las actividades en el ámbito de la juventud en la Comunidad. COM (93) 523 final DO C 128 09.05.94 p., 78.

<sup>76</sup> (94/C160/08): Dictamen sobre la Propuesta de Decisión del Parlamento europeo y del Consejo por la que se adopta la tercera fase del programa “La Juventud con Europa”, destinado a fomentar el desarrollo de los intercambios de jóvenes y de las actividades en el ámbito de la juventud en la Comunidad- Programa La Juventud con Europa. DO C 160 11.06.94 p., 8.

actividades intercomunitarias que afectan directamente a los jóvenes; los animadores de la juventud; la cooperación entre las estructuras de los Estados miembros; los intercambios con terceros países; y la información a los jóvenes e investigación en el ámbito de la juventud<sup>77</sup>.

Pero también el Programa LINGUA estaba en marcha cuando aparece el citado *Libro Verde*. La enseñanza de idiomas es considerada como un aspecto clave para la construcción europea<sup>78</sup>. El conocimiento de idiomas constituye una base indispensable para el desarrollo de la libre circulación de personas, puesto que facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países miembros. Desde 1967, los Estados miembros ya priorizan el refuerzo en la enseñanza de idiomas para las posteriores acciones comunes. En este contexto se creó el Programa LINGUA, cuyo objetivo principal será la mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de lenguas extranjeras y su dominio por parte de los ciudadanos europeos. Las lenguas incluidas en el programa son danés, francés, inglés, alemán, griego, gaélico, italiano, luxemburgués, neerlandés, portugués y español. La duración del programa será de cuatro años, de 1990-1994, con un presupuesto estimado en 400 millones de ECUs. Sus acciones han permitido, por ejemplo, a 6.037 profesores realizar cursillos de formación permanente en el país cuya lengua enseñan. A 23.053 jóvenes con edades entre 16 y 25 años y a 2.435 profesores participar en proyectos educativos conjuntos mediante 1.259 asociaciones entre centros escolares de diferentes Estados miembros. Se han podido establecer, además, visitas preparatorias, programas interuniversitarios de cooperación, y programas europeos de formación.

Mediada la actual década, las acciones comunitarias en materia de empleo comienzan a sucederse en medio de un creciente activismo por parte de los Estados miembros. En la Cumbre de Essen, en diciembre de 1994, se marca una pauta precisa e influyente en esa dirección con la resolución sobre *Política de Empleo* apuntando en tres direcciones: creación intensiva de empleo, política laboral activa e inversiones en Formación Profesional<sup>79</sup>. Identificados los tres colectivos

---

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Las políticas de juventud en la Unión Europea. Estructuras y formación*. Op. Cit. p., 18.

<sup>79</sup> Las conclusiones de Essen abren nuevas perspectivas en el sentido de que instan a los Estados miembros a incorporar las recomendaciones a sus políticas en un programa plurianual que sea sensible a las características específicas de su situación económica y social. Lo hacen acompañar de acciones de seguimiento de las tendencias de empleo y la evolución del mercado de trabajo a partir del año 1995. Durante la Cumbre de Cannes, celebrada en 1995, se habla de lograr una "concatenación virtuosa: iniciativa, empleo, crecimiento" como estrategia auguradora del éxito. Dentro de esta formulación, la formación y el

objeto de atención preferente: jóvenes, desempleados de larga duración y mujeres, se demanda un enfoque coherente entre los diferentes Consejos (economía, finanzas y asuntos sociales) y una concentración en el desarrollo de los recursos humanos. Para conseguir este objetivo, se requieren diversas medidas, entre las que destacaría la adaptación de los sistemas de formación y enseñanza. La Comisión se interesa por: la creación de empleo, la reducción del desempleo, la mejora del funcionamiento de los sistemas de empleo de los Estados miembros y las tendencias y cambios en los ámbitos de la educación y la formación, evaluando las políticas macroeconómicas y estructurales que afectan al mercado de trabajo, así como las políticas de recursos humanos, formación e igualdad de oportunidades, entre otras.

Por último, en la *Propuesta de Decisión al Consejo sobre actividades de la Comunidad en materia de análisis, investigación, cooperación y acción en el ámbito del empleo*<sup>80</sup>, para operativizar la concreción de las políticas activas en materia de empleo, se definen cinco grandes ámbitos de acciones prioritarias: la mejora de las perspectivas de empleo de los trabajadores mediante la promoción de las inversiones en Formación Profesional; un crecimiento económico con mayor intensidad de empleo; la reducción de los costes salariales indirectos para facilitar la contratación de trabajadores, sobre todo de los no cualificados; el aumento de la eficacia de la política del mercado de trabajo; y las medidas en favor de los grupos especialmente afectados por el paro, los jóvenes, los parados de larga duración, los trabajadores de más edad y las mujeres en paro.

En el *Libro Blanco* de 1995 sobre la *Sociedad del Conocimiento* no está, por supuesto, ausente el grave problema que el desempleo supone para la Unión Europea, y las derivaciones que ello tiene en relación con los dispositivos de educación y formación. Sin embargo, con respecto al de Delors, supone una mayor profundización y detalle tanto en el análisis de los problemas educativos como, sobre todo, en una más precisa determinación de posibles soluciones a los problemas que en materia de educación y formación afronta la Unión Europea. Enfatiza tres factores que afectan claramente a las sociedades europeas, a sus sistemas económicos y a sus

---

aprendizaje vuelven a ocupar un lugar fundamental, así como las políticas favorecedoras de los mismos. Véase: COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM 74 final. (08.03.1995) *Comunicación de la Comisión al Consejo. Seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre empleo*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; "Consejo europeo de Cannes, 26-27 de junio de 1995". *BOLETÍN UE 12-1995* [D.e.]; *Informe Anual Conjunto sobre Empleo. Consejo de Madrid. Recomendaciones y políticas de acción*. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1995.

<sup>80</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (95) 250 final. (13.06.1995). *Comunicación a la Comisión. Propuesta de decisión del Consejo sobre actividades de la Comisión en materia de análisis, investigación, cooperación y acción en materia de empleo*. ESSEN. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

mercados de trabajo, con obvias repercusiones en las expectativas que generan sobre los sistemas de educación y formación. En primer lugar, el impacto de la sociedad de la información que transforma la naturaleza del trabajo y la organización de la producción, siendo necesaria la readaptación de las cualificaciones de la fuerza de trabajo. En segundo lugar, el impacto de la internacionalización de la situación económica que afecta claramente a las posibilidades de creación de puestos de trabajo y marca la necesidad de elevar el nivel de cualificación de la población. Y, en tercer lugar, el impacto del mundo científico-técnico que produce desencuentros sociales que corregir, y plantea la necesidad de una preparación de la población para asimilar positivamente los cambios que genera tal impresión.

De manera general, se definen dos grandes campos de acción para dar respuesta a esos desafíos. Por un lado, reintroducir una amplia formación de base que permita a la población desenvolverse en situaciones complejas y cargadas muchas veces de incertidumbre, y además le posibilite discernir y comprender los mensajes en torrente que le inundan en la nueva sociedad de la información. Para ello la escuela debería desarrollar la capacidad de comprender, estimular la creatividad, y fomentar la facultad de juzgar y decidir, entendiendo además que ése es el primer paso de ajuste a la nueva situación económica y del mercado de trabajo. Y, por otro, habrá que trabajar para que la educación y la formación contribuyan a la generación de un número de puestos de trabajo cuando menos comparable a los destruidos por la introducción de las nuevas tecnologías.

Construir la *empleabilidad* es la clave para lograr la respuesta adecuada. Ese proceso no debería discurrir sólo por el cauce tradicional de adquisición y sanción de las cualificaciones orientado a la consecución de un diploma, ya que lleva: al alargamiento sistemático del periodo de estudios; a generar presiones de entrada a la enseñanza superior; a devaluar el status de la Formación Profesional; a sobrecualificar a los jóvenes en relación a los puestos de trabajo a los que pueden acceder; y a convertir al diploma en la única referencia válida de sanción de competencias al tiempo que posterga las que no se ajustan a ese patrón. Debería potenciarse la movilidad de estudiantes y trabajadores, pero adoptando un sistema de validación europeo de las competencias adquiridas<sup>81</sup> con independencia de si se ha

---

<sup>81</sup> Una de las preocupaciones centrales de la Comunidad ha sido precisamente el trabajo fijado en la comparabilidad de las cualificaciones de la Formación Profesional, tarea que ha desarrollado en gran medida el CEDEFOP. La Decisión del Consejo de 16 de julio de 1985 relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros, es reforzada con una Resolución de 1990 señalando que "en la perspectiva de la realización del mercado interior, conviene que se creen a la mayor brevedad las condiciones previas para la libre circulación efectiva de los trabajadores dentro de la Comunidad". Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990 sobre la correspondencia de las cualificaciones de Formación

accedido a ellas en el sector de educación/formación formal o no. Habría, además, que entender ese proceso de cualificación como algo que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Y, por último, convendría aprovechar mucho más de lo que ahora se hace las nuevas tecnologías como instrumento de aprendizaje. Las respuestas a esas actuales necesidades que se plantean pasan para la Comisión por la definición de cinco objetivos generales: estimular la adquisición de nuevos conocimientos; aproximar la escuela a la empresa; luchar contra la exclusión; dominar tres lenguas europeas; y situar en plano de igualdad la inversión material y la inversión intangible en formación<sup>82</sup>.

En la segunda parte del *Libro*, “*construir la sociedad del conocimiento*”, se aportan orientaciones para hipotéticas futuras acciones. De este modo, se produce un salto cualitativo desde la simple determinación de premisas acerca del “establecimiento de lo deseable” a futuros caminos por los que poder materializarlas. Aunque el *Libro Blanco* sólo pretenda proponer una reflexión para establecer las líneas de actuación, la actividad ya está de algún modo señalizada. Siempre también desde la perspectiva de la subsidiariedad, ahora adquieren notable protagonismo dos instancias: la empresa y su papel en la formación, y, por supuesto, el individuo, sobre el que recae buena parte de la responsabilidad inicial, al tener acceso permanente a una gama cada vez mayor de bienes de educación y formación más específicos y bien identificados, complementarios de los suyos, más generales, pudiendo conseguirlos así fuera de los circuitos formales.

Por último, para la Comisión, ante las transformaciones científicas y técnicas hay que saber reaccionar, ya que “la principal materia prima de Europa es probablemente la materia gris”<sup>83</sup>. De este modo, los sistemas de educación y de formación han de mostrarse fuertes y trazar de forma decidida la trayectoria profesional de las personas, superando las rigideces, obstáculos y divisiones entre los

---

Profesional (Cfr. CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento nº 2 de la tercera edición (1990-1992)*. Op. Cit. p., 65). Un buen ejemplo de esa preocupación es sin duda también la completa y detallada Directiva de junio de 1992, que viene a complementar la existente de 1989, sobre un sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, con los objetivos, entre otros, de “mejorar la transparencia en el mercado de trabajo”, “reforzar el derecho del ciudadano europeo a utilizar sus conocimientos profesionales en cualquier Estado miembro”, y sentando que “la supresión, entre los Estados miembros, de los obstáculos a la libre circulación de personas y servicios constituye uno de los objetivos de la Comunidad”(Cfr. “Directiva 92/51/CEE del Consejo de 18 de Junio de 1992 relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE”. *Ibidem*. pp., 141-152).

<sup>82</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo. Oficina Oficial de las Comunidades Europeas, 1995.

<sup>83</sup> *Ibidem*. p., 50.

sistemas de educación y formación que todavía existen. El objetivo final se centra en contribuir con las políticas de educación y formación de los Estados miembros a poner a Europa en camino hacia la sociedad cognitiva.

El *Libro Blanco* ha recibido no pocas críticas en el debate que sigue a su publicación<sup>84</sup>. El Parlamento Europeo, aun siendo consciente y estimando que se trata realmente del primer documento europeo que estudia y considera en profundidad la temática de la educación y la formación, tiene algunas objeciones que hacer. La aproximación que hace la Comisión se centra casi exclusivamente en los jóvenes, cuando el debate debería extenderse e incluir a otros grupos seleccionados: niños, trabajadores adultos, mujeres, y trabajadores en paro de larga duración, etc. Critica al *Libro* el excesivo protagonismo que se otorga al mundo empresarial como futuro escenario educativo, en detrimento de la necesaria atención que hay que prestar al sistema educativo. Cree, además, que han de incrementarse las oportunidades para grupos particulares cuyo acceso al trabajo es muy limitado actualmente. Considera que las barreras artificiales existentes entre los sistemas de la educación general y la Formación Profesional deberían romperse. Y, por último, entiende que habría que intensificar las políticas de acción correspondientes a la Formación Profesional contribuyendo así a aumentar su status. Algo que podría conseguirse estableciendo vías flexibles entre ambas opciones educativas. Finalmente, para Eliasson el problema central estriba en la necesidad de comenzar a hacer operativo *Libro Blanco*, esto es, de que todas las medidas planteadas se comiencen a implantar ya desde la escuela<sup>85</sup>.

Por lo demás, permanece sin resolver un problema global de enorme importancia, propio del carácter 'híbrido' que cabe atribuir a los *Libros Blancos*: la postergación de la esfera social en favor de la económica. Como señala D'Iribarne, sigue siendo todavía fundamental "compaginar a través de una formación permanente perspectivas económicas de competitividad, perspectivas personales de desarrollo y perspectivas colectivas de cohesión social"<sup>86</sup>. O, como señalaban

---

<sup>84</sup> El «Comité Económico y Social» no ahorra críticas al *Libro*. Desde aspectos formales del mismo, al decir que "el documento debiera ser más accesible y más claro (...)", a la insatisfacción que le produce la consideración que la educación y la formación reciben, ya que "El Comité estima que el *Libro Blanco* sobre Educación y Formación no examina directa y suficientemente los sistemas educativos actuales". (96/C295/05): *Dictamen del Comité Económico y Social sobre el "Libro Blanco sobre la educación y la formación- Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva"*. DOC 295 07.10.96 pp., 25 y 26.

<sup>85</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Educación y formación. Dos armas contra el desempleo*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

<sup>86</sup> D'IRIBARNE, A.: "Una lectura de los paradigmas del Libro Blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate". *Formación Profesional* 8/9 (1996), 31.

recientemente los Ministros de Educación Superior de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, debería avanzarse en la construcción de una Europa que no puede ser sólo la del Euro, la banca y la economía, sino también la del conocimiento.

De lo que no cabe duda es de que, como reconoce más tarde la Comisión en la Comunicación *Evaluación de la aplicación del Libro Blanco "enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento"*<sup>87</sup>, se ha generado un auténtico debate social, y de que se ha conseguido avanzar en la concienciación y sensibilización individual y social acerca de la necesidad de evolución de los conocimientos y las competencias profesionales durante toda la vida. Además, las líneas de acción han comenzado a ponerse en marcha, a ser una realidad, mediante experiencias en contextos reales y continuas reflexiones de los grupos sociales. En este sentido, la actual discusión se concentra, fundamentalmente, en cuatro grandes temas: la diversificación de significados de acceso al conocimiento en la sociedad del aprendizaje; la transparencia y reconocimiento de grados y cualificaciones profesionales en Europa, ahora y en el futuro más inmediato; la acreditación de destrezas dentro de la sociedad del aprendizaje; y, por último, los cambios, las perspectivas y las limitaciones para el desarrollo de una política de cualificaciones europeas<sup>88</sup>.

Una iniciativa de notable relieve, que recogerá una parte esencial de la preocupación del *Libro Blanco*, la constituye la *Decisión* de establecer en 1996 'el *Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida*', tal y como lo indica la *Posición Común* con vistas a la adopción de la *Decisión* anterior<sup>89</sup>. Desde el reconocimiento de los programas educativos comunitarios vigentes, de las políticas estructurales del «Fondo Social Europeo» y sus iniciativas comunitarias, de la continua adaptación de los sistemas educativos de Formación Profesional, se postula el valor de la educación permanente, abriendo su campo de desarrollo a otros escenarios complementarios: las universidades populares, los centros de formación

---

<sup>87</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (97) 256 final. (29.05.97) *Comunicación de la Comisión: Evaluación de la aplicación del libro Blanco "enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento"*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

<sup>88</sup> VV. AA.: "Teaching and learning - towards the learning society". *Le Magazine*, 7 (1997), 8-9.

<sup>89</sup> A 4-0038/95: Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el *Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida*, 1996. Un marco general previo se había establecido en (94/819/CE): Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea. DO L 340 29.12.94 p., 8.

de adultos, los centros de enseñanza por correspondencia, etc. Esta medida es una contribución al plan de acción decidido por el Consejo europeo para combatir el desempleo, con el fin de lograr la “promoción del desarrollo personal y del sentido de la iniciativa de las personas, su integración en la vida activa y en la sociedad, su participación en la vida activa y en la sociedad, su participación en el proceso democrático de toma de decisiones y su capacidad para adecuarse al cambio económico, tecnológico y social”<sup>90</sup>.

Los temas propuestos a reflexión para ese *Año Europeo* constituyen un excelente resumen para identificar las preocupaciones que, en materia de educación y formación, afronta la Unión Europea: la importancia de una educación general de alta calidad; el fomento de una Formación Profesional que culmine en cualificaciones para todos los jóvenes; el fomento de la educación y formación continuas; la motivación de las personas para acceder a la educación y formación permanentes; el fomento de una mayor cooperación entre los centros de educación y formación y los medios económicos, en particular las pequeñas y medianas empresas; la sensibilización de los interlocutores sociales respecto a la importancia de la creación de nuevas posibilidades de educación y formación permanentes; y el desarrollo de la dimensión europea de la educación y la formación inicial y continua.

Sin duda, el *Año Europeo* singulariza la formación permanente como ámbito formativo con identidad propia, y viene a culminar así preocupaciones e iniciativas anteriores que podemos encontrar en textos como la *Recomendación* del Consejo acerca del acceso de la Formación Profesional permanente<sup>91</sup>. Siguiendo la misma tónica, las Conclusiones del Consejo sobre una política de formación permanente<sup>92</sup>, inciden en esta orientación al considerarlo como un concepto en evolución que abarca tanto el entorno educativo formal como el no formal, ampliándose su espectro a un conjunto mucho más amplio y creativo de acciones educativas. Y enfatizar que “la educación permanente es la piedra angular para responder a muchos retos y requiere la cooperación y participación de todos los interesados para así fortalecer la competitividad, actuar contra el desempleo, lograr la

---

<sup>90</sup> Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el Año Europeo de la Educación y la Formación a lo largo de toda la vida, 1996. p., 260.

<sup>91</sup> (93/404/CE): Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993 sobre el acceso de la Formación Profesional permanente. DO L 181 23.07.93 p., 37.

<sup>92</sup> (97/C7/02): Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente. DO C7 10.01.97.



total y activa participación de todos los componentes de la sociedad y mejorar la innovación en todos los sectores de la vida social y económica”<sup>93</sup>.

### 1.2.3.

#### Actualidad: empleo y educación en el horizonte inmediato

La permanencia de los presupuestos de trabajo comunitario en relación con la educación como herramienta que puede contribuir al crecimiento del empleo sigue bien presente en la agenda de la Comisión. En el *Programa de Trabajo de la Comisión para 1997* se recogen, en relación al binomio empleo/educación, algunas de las iniciativas que ya hemos comentado con anterioridad siendo el crecimiento y el empleo algunas de las prioridades básicas<sup>94</sup>. En esencia, en el ámbito que nos ocupa, se trataría de ir aplicando progresivamente las medidas que se contemplan en la *Acción en favor del empleo en Europa. Pacto de confianza*, propuesto por el Presidente Jacques Santer. En él se denuncia que los “sistemas de educación y formación no incorporan las necesidades de nuevas cualificaciones sino con dificultades y retraso”. Ese desajuste entre oferta y demanda debe corregirse a través de “un acceso continuo a las competencias mediante nuevos modos de convalidación; la anticipación de las necesidades del mañana mediante el acceso a la Sociedad de la Información; y una mejor respuesta a las demandas del mercado, sobre todo al nivel de la inserción de los jóvenes, a través de la promoción de la formación alternativa y el aprendizaje”. En esa línea de favorecer los procesos de transición de los jóvenes a la vida activa, la Comisión apuesta en dos direcciones: desarrollar los vínculos entre escuela y empresa propiciando su colaboración; y desarrollar desde 1996, sobre la base del Programa LEONARDO, un «ERASMUS del aprendizaje», al tiempo que se inician las gestiones con Gobiernos e interlocutores sociales para establecer un “estatuto europeo del aprendiz”<sup>95</sup>.

También en 1997 se avanza en la definición del mecanismo de validación de competencias, a partir de las propuestas que genera el debate del reciente *Libro Verde, Eliminar los obstáculos a la movilidad transnacional*, con vistas a acabar con los ‘escollos aberrantes’ que desmovilizan a los potenciales

---

<sup>93</sup> *Ibidem.* p., 6.

<sup>94</sup> *Programme de Travail de la Commission pour 1997*. Bruselas, 17 de octubre de 1996. COM(96) 507 final. Epígrafe “El modelo europeo de sociedad”. [D.e.].

<sup>95</sup> *Acción en favor del empleo en Europa. Pacto de confianza. Comunicación del Presidente*. Apartado “La educación y la formación como mecanismos de acceso al empleo”, epígrafes 3.19-3.22. [D.e.].

beneficiarios de tal movilidad. Además se plantean acciones concretas de desarrollo del Plan de acción *Aprender en la sociedad de la información* presentado en septiembre de 1996. Ahí, coordinando y aprovechando los instrumentos y acciones existentes en educación/formación/investigación, redes transeuropeas de telecomunicaciones y fondos estructurales, el objetivo prioritario consiste en “concentrar las acciones en un número limitado de experiencias realizadas a gran escala, que incluyan un gran número de participantes”<sup>96</sup>.

De lo que se trata es de reconocer que la sociedad de la información es, por sí misma, una herramienta básica para el refuerzo de la capacidad de innovación europea. Hay que aproximar e interrelacionar empresas, centros de investigación y universidades para hacer evolucionar constantemente los sistemas de educación y formación. Un sistema educativo que dure toda la vida con independencia de su estructura y modalidad. De ahí que en el *Libro Verde sobre Innovación*<sup>97</sup> se apele a la capacidad de las instituciones y empresas para invertir en investigación, desarrollo, educación, formación, información, cooperación. En intangibles. Porque ese es un instrumento poderoso, ya que “las empresas y los poderes públicos europeos deben, (...), redespigar sus esfuerzos, aumentar su capacidad de traducción en éxitos comerciales y financiar mejor las inversiones intangibles, componentes decisivos del futuro de la competitividad, el crecimiento y el empleo”<sup>98</sup>.

En la misma dirección cabe inscribir la *Comunicación Vivir y trabajar en la sociedad de la información. Las personas primero*<sup>99</sup>, concebida con carácter complementario a *Aprender en la Sociedad de la Información*. En el marco de la “sociedad de la información”, se intenta estimular el debate acerca de sus

---

<sup>96</sup> Idem. Y *Livre Vert* [Education, formation, recherche]. *Eliminer les obstacles à la mobilité transnationale y Rapport sur l'execution du Programme de Travail de la Commission en 1996*. Bruselas, 17 de octubre de 1996. SEC (96) 1779 final. [D.e.]. En esta línea, también hay que destacar el interés del Consejo en que Europa se halle realmente integrada en la sociedad de la información, con lo que eso implica: el desarrollo de una adecuada base tecnológica. De ahí que se aprueben y pongan en marcha programas específicos de investigación, desarrollo tecnológico y demostración en el campo de las aplicaciones de interés común [(94/C262/01): Propuesta modificada de Decisión del Consejo relativa a un programa específico de investigación, desarrollo tecnológico y demostración en el campo de las aplicaciones telemáticas de interés común (1994-8). DO C 262 20.09.94 p., 1], o se replantee el papel de la educación y la formación frente a los retos tecnológicos, industriales y sociales [(96/C100/21): Dictamen sobre educación y formación frente a los retos tecnológicos, industriales y sociales: primeras reflexiones. DOC 100 02.04.96 p., 106].

<sup>97</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Libro Verde sobre Innovación. Suplemento 5/95 Boletín UE*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

<sup>98</sup> *Ibidem*. p., 15.

<sup>99</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (96) 389 final (24.07.96) *Green Paper- Living & Working in the Information Society. People First*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1996.

virtualidades y su papel sobre el individuo, apelando a la participación de todos los interlocutores sociales. La formación y la educación son tratadas en esa perspectiva como una de las piezas fundamentales para constituir el escenario último al que se aspira, junto a otras como la organización del trabajo, el empleo y la cohesión social. De nuevo, se reconoce que “lo que Europa necesita es una inmersión substancial de educación y Formación Profesional que lleve a la revolución de la sociedad de la información y se una al desarrollo tecnológico continuo durante todos estos años venideros”<sup>100</sup>. Y, a pesar de las críticas, se sigue apuntando directamente hacia la empresa como principal ámbito para el necesario aprendizaje permanente. Las empresas ofrecerán más aprendizaje a través de la práctica para los jóvenes; así como reaprendizaje para los parados de larga duración, pero también para los trabajadores que se hallen en activo. Por su parte, el sistema educativo deberá evolucionar progresivamente del ‘enseñar’ al ‘aprender’.

La mediatización de la Europa de la formación, adscrita casi unívocamente a las estrategias orientadas a la creación de empleo, queda bien reflejada en el *Tratado de Amsterdam* cuando se postula “el desarrollo de una estrategia política coordinada para el empleo, en particular para potenciar una mano de obra cualificada, formada y adaptable, y mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico”<sup>101</sup>. Será, sin embargo, en la «Cumbre del Empleo» celebrada en Luxemburgo en noviembre de 1997 donde este tipo de consideraciones alcanza un punto claro de no retorno. Al menos mientras el desempleo siga siendo un problema europeo de las dimensiones que en este momento alcanza. En la reunión, la formación y la educación son tratadas no como objetivos esenciales en sí mismos, sino como herramientas estratégicas de alto valor añadido para luchar contra el desempleo.

La solución vuelve a residir en reformular las políticas educativas. Se requiere una enérgica reforma de los sistemas de educación y Formación Profesional. Incrementar los niveles de destrezas basados en el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida<sup>102</sup>. Hay que intensificar acciones concretas que traten de extender un

---

<sup>100</sup> Ibidem. p., 2.

<sup>101</sup> COMUNIDADES EUROPEAS: *Tratado de Amsterdam*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997. p., 33.

<sup>102</sup> La Comisión, en el *Programa de Trabajo de 1998*, insiste en la necesidad de contar con inversiones inmateriales para generar auténticas políticas de conocimiento, destacando que tanto la educación como la formación y el aprendizaje son componentes indispensables para poder llevar a cabo políticas efectivas de empleo. Medidas concretas que se espera concretar en este sentido son: la presentación de la nueva generación de Programas europeos SÓCRATES, LEONARDO y JUVENTUD

puente entre la escuela y el trabajo, como es el caso del aprendizaje, que hoy por hoy es considerada como una de las estrategias más prometedoras para ayudar a los más jóvenes (que muchas veces no han finalizado la educación formal), a desarrollar las competencias que precisarán para enfrentarse a las necesidades del mercado.

Para poder materializar el proyecto europeo del empleo se definen cuatro pilares, cuatro propuestas sobre las que dirigir las futuras acciones para combatir el desempleo y en la lógica de la búsqueda constante de la empleabilidad. En la configuración de éstos, en unos más que en otros, la educación y la formación son parte conformante de las estrategias que viabilicen las propuestas comunitarias orientadas al avance en “un contexto macroeconómico sostenido, no inflacionario y orientado al crecimiento”<sup>103</sup>. Así, las políticas de empleo para el año 1998 se basarán en estos cuatro pilares o grandes temas: *Una nueva cultura de espíritu empresarial en la Unión Europea; Una nueva cultura de la empleabilidad en la Unión Europea; Una nueva cultura de la adaptabilidad en la Unión Europea; y Una nueva cultura de la igualdad de oportunidades en la Unión Europea.*

En especial, para el caso de los dos primeros, se vuelve a insistir sobre la necesidad de generar empleabilidad: las políticas que se ponen en marcha tratan de hacer frente a las inadecuaciones de las actuales cualificaciones mediante la modernización a su vez de los sistemas de enseñanza y formación, de forma que los trabajadores que busquen empleo sean capaces de aprovechar las nuevas oportunidades del mismo. Un dato: más del 20% de los jóvenes de la Unión abandonan el sistema de enseñanza y formación sin cualificaciones reconocidas. Y en cuanto a los adultos, solamente un 10% de los formalmente desempleados reciben algún tipo de formación<sup>104</sup>. Se abren, en este sentido, futuras líneas de trabajo: la lucha contra el desempleo de larga duración y las acciones correspondientes a los jóvenes serían las primeras directrices de acción propuesta, ofreciendo a ambos colectivos nuevas oportunidades antes de que transcurra un plazo determinado de meses de desempleo. Agilizar la transición de la escuela al trabajo sería la segunda línea, de entre cuyas medidas se destacarían la mejora de los sistemas de aprendizaje

---

CON EUROPA, así como la necesidad de entrar en esa sociedad de la información mediante la integración plena de las nuevas herramientas y tecnologías, reconociendo de éste modo que la investigación y la innovación tecnológicas juegan un papel fundamental en la mayor competitividad de la industria de la Unión Europea. Cfr. COMISIÓN EUROPEA: *Programa de trabajo para 1998*. [D.e.].

<sup>103</sup> *Jobs Summit 20-21 November 1997. Background*. [D.e.].

<sup>104</sup> *Ibidem*. p., 4.

y el incremento de la participación en la formación de los aprendices. La tercera medida iría en la dirección de facilitar de forma definitiva el paso de las medidas pasivas a las activas, de modo que debiera procurarse que los sistemas de protección social y formación apoyen activamente el marco que fomenta la citada empleabilidad, y, al mismo tiempo, proporcionen incentivos claros para que los desempleados busquen y acepten oportunidades de trabajo o de formación. Se pretende con todo ello que Europa modifique su actual situación respecto al empleo, garantizando que tanto empresarios como trabajadores estén preparados para integrarse en una economía europea establecida sobre nuevas bases, una de las cuales, recibiendo una importancia creciente, es la atención sobre las cualificaciones<sup>105</sup>.

La Comisión Europea adoptó, a raíz de esta Cumbre, una serie de propuestas finales que sirven de líneas directrices y que quedan concretadas en los *Programas de trabajo* para 1998 y 1999<sup>106</sup>. Respecto a la materialización de las políticas de empleo, la Comisión señala que hay que actuar conjuntamente, prestando atención al contexto que rodea a las anteriores: una política macroeconómica saneada para transformar el crecimiento en puestos de trabajo; la realización plena del mercado interior; la mejora substancial de los mercados de trabajo; y la concentración en el diálogo social para poder conseguir una Europa más solidaria y fortalecer las bases de la Europa Social<sup>107</sup>.

Las propuestas de Luxemburgo se han incorporado en los correspondientes «Planes Nacionales de Acción por el Empleo»<sup>108</sup>. Existe un

<sup>105</sup> Ibidem. p., 5.

<sup>106</sup> *Jobs Summit 20-21 November 1997. Commission adopts Guidelines for Member States Employment Policies for 1998*. [D.e.]. En efecto, una de las prioridades políticas que marca la Comisión para 1998 es precisamente la atención sobre las políticas de empleo, junto a la observación de otros aspectos, tales como el desarrollo del Euro, la materialización progresiva de las propuestas políticas de la *Agenda 2000*, el papel jugado por la Unión Europea en el mundo y el desarrollo de los asuntos europeos siempre al servicio del ciudadano. Cfr. COMISIÓN EUROPEA: *Programa de trabajo para 1998*. [D.e.]. Con esta orientación se inscriben también los objetivos más inmediatos para el año 1999: consolidar los avances de la integración europea y preparar además la entrada al ya inminente siglo XXI, haciendo frente a los principales desafíos (la globalización, la inestabilidad internacional y los continuos cambios tecnológicos y demográficos) a través de una economía fuerte capaz de crear mayor número de puestos de trabajo, una Unión Económica y Monetaria estables y una mayor solidaridad económica, social y regional. Cfr. COMISIÓN EUROPEA. *Programa de trabajo de la Comisión para 1999. Prioridades políticas*. [D.e.]. p., 1.

<sup>107</sup> *LUXEMBOURG European Council on Employment (12-13 December 1997): Presidency Conclusions*. [D.e.].

<sup>108</sup> EUROPEAN COMMISSION: *From guidelines to action: the national actions plans for employment*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998. En el plano institucional comunitario se han planteado medidas complementarias como la evaluación por parte de la Comisión de la nueva estrategia para el empleo, con el objetivo de tener una vigilancia y reforzar la coordinación respecto a las políticas nacionales existentes. La propia Comisión ha asumido, además, un examen de las políticas económicas que justifican las acciones de cada país, creando un proyecto de informe conjunto de cara al futuro Consejo Europeo de Viena. Cfr. *Informe sobre la ejecución del programa de trabajo de la Comisión en 1998*. [D.e.].

consenso claro en la necesidad de establecer objetivos a corto plazo, sobre todo en los principales focos de atención, los dos primeros pilares, “empleabilidad” y “espíritu empresarial”<sup>109</sup>. En este sentido, vuelve a destacarse la trascendencia estratégica que conlleva la mejora de la formación y de los sistemas educativos<sup>110</sup>, junto a la urgencia de proveer de destrezas relevantes adaptadas a las necesidades del mercado como caminos que se perfilan como más eficaces en la prevención del desempleo. De ahí también que se insista y destaquen las reformas que se están llevando a cabo en los sistemas educativos de los Estados miembros, con miras a la mejora de la calidad y/o la expansión de la capacidad y de la formación, enfatizando las cualificaciones educativas como arma para enfrentarse al abandono escolar.

Por contra, se advierte acerca de la escasa atención dedicada a los otros dos pilares, ya que poco o nada se ha concretado en torno a ‘empleabilidad’ e ‘igualdad de oportunidades’. De hecho, en determinadas áreas de esos ámbitos “los planes se muestran vagos o consisten en una mera lista de iniciativas”<sup>111</sup>. Asimismo, se denuncia que, por un lado, hay una insuficiente información y transparencia sobre los recursos totales de que se disponen, así como de las implicaciones monetarias que conllevan los Planes; y, por otro, una carencia de indicadores apropiados para entender e investigar más profundamente las políticas de empleo nacionales. De manera general, los «Planes Nacionales de Acción» adheridos a la estrategia europea por el empleo, presentados por los Estados miembros en Cardiff en junio de 1998, representan un paso significativo en el proceso iniciado en Luxemburgo. Sin embargo, el desarrollo concreto de las acciones nacionales y, sobre todo, su

---

<sup>109</sup> Sin embargo, y aunque todos los Estados miembros han asumido los objetivos políticos e implicaciones que este pilar contiene, alimentándolo de acciones integradas y coherentes, existen diferencias con respecto al grado de compromiso para introducir cambios en las políticas nacionales específicas. Cfr. EUROPEAN COMMISSION: *From guidelines to action...* Op. Cit. p., 11.

<sup>110</sup> Se destaca que la formación desempeña un importante papel para reforzar la competitividad y la creación de empleo, en materia de políticas de competencia. A tal efecto, la Comisión ha adoptado un nuevo marco de ayudas a la formación para garantizar su compatibilidad con el mercado único. Cfr. *Informe sobre la ejecución del programa de trabajo ...* Op. Cit. p., 4.

<sup>111</sup> EUROPEAN COMMISSION: *From guidelines...* Op. Cit. p., 8. Y ello, a pesar de que desde los años ochenta, cuando la igualdad de oportunidades era una prioridad central, se generaron experiencias e iniciativas concretas en ese terreno consolidadas años más tarde. Tales como la evaluación de programas comunitarios relativos a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las propuestas para próximos programas de acción comunitaria [A4-0104/95: Resolución sobre la evaluación del tercer Programa de Acción Comunitaria relativo a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las propuestas para el cuarto Programa de Acción Comunitaria. DO C 166 03.07.95. p., 62]. También programas concretos de acción a medio plazo de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (1996-2000) [(95/593/CE): Decisión del Consejo de 22 de diciembre de 1995 relativa a un programa de acción comunitario a medio plazo para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (1996-2000). DO L 335 30.12.95 p., 37] amparados éstos por el Libro Blanco de Delors, al considerar que “el desarrollo de la educación y la Formación Profesional, la diversificación de las opciones profesionales, así como el aumento de la actividad de las mujeres son factores de una mayor competitividad de la economía europea y de una mejor integración en el mercado laboral” [COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (93) 700 final. Op. Cit. p., 38].

evaluación serán los auténticos indicadores de las bondades que por el momento se les presuponen<sup>112</sup>.

### 1.3. LOS PROGRAMAS COMUNITARIOS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL PROGRAMA 'SÓCRATES' Y EL PROGRAMA 'LEONARDO DA VINCI'.

Son varios los Programas comunitarios que han estado en funcionamiento a lo largo de los años noventa con los que canalizar las acciones adecuadas para lograr los objetivos de la Unión en el terreno de la lucha contra el desempleo y de la Formación Profesional. Así, IRIS, orientado a favorecer la participación de las mujeres en las acciones de formación; NOW dirigido a lograr la igualdad de oportunidades para la mujer en el empleo; ILDE, para apoyar iniciativas locales de desarrollo y empleo; HORIZON, para mejorar las perspectivas de empleo de minusválidos y grupos desfavorecidos; YOUTHSTART, para fomentar la integración de los jóvenes -en especial de los que carecen de una formación básica- en el mercado de trabajo; o SPEC, planteado para aportar ayuda económica y técnica a la realización de proyectos innovadores de creación de empleo<sup>113</sup>. Sin embargo, el futuro de los Programas comunitarios en el ámbito específico de la educación y de la formación, en el horizonte del corto y medio plazo, pasa por dos macroprogramas de reciente implantación: SÓCRATES y LEONARDO.

El Programa SÓCRATES, aprobada su puesta en marcha en 1994, se plantea como global e integrador de programas anteriores. Es el caso de ERASMUS, COMENIUS y LINGUA. Además, es un Programa concebido con la intención de que, en un futuro inmediato, se vincule a otras 'acciones transversales' comunitarias y a los programas LEONARDO DA VINCI y JUVENTUD CON EUROPA<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> En este sentido, en el *Programa de trabajo* de la Comisión para 1999, se pretende continuar con el impulso de los últimos años concretando la estrategia coordinada de Empleo, reconocido ya su carácter prioritario, instando a la cooperación de los Estados miembros para que se intensifique el proceso de intercambio de nuevas prácticas e informaciones, al que se sumaría el desarrollo de actividades de observación, de análisis e investigación relativas al empleo. Cfr. COMISIÓN EUROPEA: *Programa de trabajo de la Comisión .... Op. Cit. pp., 6-7.*

<sup>113</sup> Todos ellos aparecen recogidos en (96/C200/06): Comunicación a los Estados miembros *por la que se fijan las orientaciones modificadas para los programas operativos o las subvenciones que los Estados miembros están invitados a presentar en el marco de una iniciativa comunitaria de Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos destinada a fomentar el crecimiento del empleo, principalmente mediante el desarrollo de los recursos humanos.* DO C 200 10.07.96 p., 13.

<sup>114</sup> Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo *por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES.* COM (93) 708 final DO C 66 03.03.94 p., 3. El Parlamento realiza algunas modificaciones, como es el incluir dentro del programa una mayor atención a la legislación que la avala (artículos 126 y 127 y su conexión con los subprogramas a los que se dirige). A3-0250/94: Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo *por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES.* COM (93) 0708. Aparece el Programa completo, tenidas en cuenta las modificaciones y enmiendas anteriores, en: Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de marzo de 1995 *por la que se*

Inicialmente, los objetivos asignados al Programa recogen una buena parte de las preocupaciones de la Comisión en el terreno de la formación y la educación<sup>115</sup>:

- desarrollar la dimensión europea de la enseñanza a todos los niveles para consolidar el espíritu de ciudadanía europea, apoyándose en la herencia cultural de cada Estado miembro;

- promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea y fomentar la dimensión intercultural de la educación;

- promover una cooperación amplia e intensa entre las instituciones de enseñanza de los Estados miembros a todos los niveles;

- fomentar la movilidad de profesores y de estudiantes;

- fomentar el reconocimiento académico de los títulos, periodos de estudio y otras cualificaciones con objeto de facilitar el desarrollo de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de educación;

-y promover los intercambios de información y experiencia para que la diversidad y las particularidades de los sistemas educativos de los Estados miembros se conviertan en una fuente de enriquecimiento y estímulo recíproco.

El Programa se muestra muy interesado también en la formación continua y permanente, y la consiguiente lógica del *continuum* que la posibilita y la mantiene. El Parlamento Europeo encuentra en este programa una excelente vía para materializarlo, y más si este establece los lazos pertinentes con el LEONARDO DA VINCI, así como con otras iniciativas comunitarias en el ámbito de la formación, especialmente las desarrolladas en el marco de los Fondos Estructurales, procurando siempre lograr las máximas sinergias al respecto; y sin olvidar, dentro de la lógica ya señalada del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, la transcendencia de contar además con una educación abierta y a distancia. La estructuración última de

---

crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. DO L 87 20.04.95 p., 10. Es importante señalar el interés de la Comisión por cooperar “de forma regular y estructurada con el Comité establecido en el marco del programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea (LEONARDO DA VINCI)”. Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de marzo de 1995 por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. Op. Cit. p., 14.

<sup>115</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Sócrates. Guía del Candidato 1997*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997. p., 10.



SÓCRATES, incluyendo los capítulos dedicados a ERASMUS, COMENIUS, LINGUA, EURYDICE y ARION, además de los anexos de 'acciones transversales', arranca con un presupuesto final de 850 millones de ECUs, y se articula en torno a tres capítulos centrales y a ocho acciones concretas integradas en ellos:

**Capítulo Uno. Enseñanza Superior (ERASMUS):**

Acción 1: Promoción de la dimensión europea de las Universidades

Acción 2: Fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios y financiación de becas ERASMUS

**Capítulo Dos. Enseñanza Escolar (COMENIUS)**

Acción 1: Asociación entre los centros escolares

Acción 2: La educación de los hijos de trabajadores migrantes, así como de los hijos de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajeros y gitanos; educación intercultural.

Acción 3: La actualización y mejora de las competencias del personal educativo.

**Capítulo Tres. Acciones Transversales:**

Acción 1: Las competencias lingüísticas de la Comunidad (LINGUA).

Acción 2: La enseñanza abierta y a distancia.

Acción 3: Los intercambios de información y de experiencias (incluidos EURYDICE y ARION) y otras medidas, incluida la educación de adultos.

Por lo que respecta a LEONARDO -adoptado en diciembre de 1994 y planteado igualmente como programa integrador que reúne y renueva programas como COMETT, EUROTECNEC, LINGUA, PETRA y FORCE- se estructura sobre los objetivos de mejorar la calidad de la Formación Profesional; de comprender mejor la Formación Profesional; desarrollar los intercambios y las colocaciones; facilitar la formación continua asegurando la actualización constante de las competencias profesionales con el doble fin de favorecer la competitividad y la lucha contra el desempleo; formular acciones específicas dirigidas a los jóvenes que abandonan el sistema escolar sin la adecuada formación; o fomentar la adaptación a los nuevos instrumentos de la sociedad de la información. Esencialmente quiere, pues, "mejorar la calidad y la innovación profesional en Europa, aportando una plusvalía a los sistemas nacionales y garantizando la promoción de lo mejor de cada

sistema”<sup>116</sup>. De él ha dicho la Comisaria Cresson que es el Programa que “da forma a la sociedad europea de la formación”<sup>117</sup>.

LEONARDO es un programa novedoso en cuanto a sus planteamientos ya que abarca de manera global todos los sectores y aspectos de la política de Formación Profesional. El programa posee un planteamiento más estratégico con el fin de lograr objetivos específicos destinados a lograr un impacto considerable. Su reto particular es romper la barrera que separa hoy a la educación inicial y continua en el ámbito profesional mediante la promoción de la cooperación universidad-empresa. Pero también introduce medidas que fomenten el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la igualdad de oportunidades, la orientación profesional o la formación en lenguas extranjeras, por poner ejemplos significativos. Como se ha señalado a propósito del Programa, este podría ser un ‘laboratorio europeo de innovación’ orientado al logro de <sup>118</sup>:

- un planteamiento más estratégico y coherente de la educación profesional y de la formación, relacionando más estrechamente diversos elementos de la política de formación.

- la adecuación de los planes de formación inicial a las nuevas necesidades y posibilidades más adaptadas para los que dejan la escuela y formación sin una cualificación suficiente.

- el acceso a la formación para todas las categorías de trabajadores.

- un planteamiento más sistematizado de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- y a establecer nuevas maneras de evaluar y reconocer las capacidades y competencias.

---

<sup>116</sup> COMUNIDAD EUROPEA: *Educación y formación. Dos armas contra el desempleo*. Op. Cit. p., 16.

<sup>117</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Leonardo Da Vinci. Programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea. 1995-9*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996. p., 1.

<sup>118</sup> Idem.

Los objetivos pueden agruparse en torno a tres ejes temáticos: los que contribuyen a la eficacia y calidad de la Formación Profesional; los que se centran en los contenidos y los métodos; y los que se dirigen a públicos específicos. Desagregados por bloques, el Programa se ocuparía de atender los siguientes campos<sup>119</sup>.

*Primer eje, “eficacia y calidad de la Formación Profesional”:*

- mejorar la calidad y la capacidad de innovación de los sistemas y dispositivos de Formación Profesional en los Estados miembros.

- desarrollar la dimensión europea en la formación y orientación profesionales.

- promover la Formación Profesional de los jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional, teniendo presentes las exigencias de la sociedad y el cambio tecnológico.

- establecer políticas de Formación Profesional para que todo trabajador de la comunidad pueda acceder a la Formación Profesional continua sin discriminación de ningún tipo a lo largo de su vida activa.

- fomentar el desarrollo y la integración de las competencias clave en las acciones de Formación Profesional, con vistas a promover la adquisición de cualificaciones flexibles y de competencias personales necesarias para la movilidad de los trabajadores y útiles a la empresa.

*Segundo eje, “los contenidos y los métodos”:*

- promover la formación a lo largo de toda la vida, con vistas a favorecer una adaptación permanente de las competencias para responder a las necesidades de los trabajadores y de las empresas, contribuir a la reducción del paro y facilitar la realización personal.

---

<sup>119</sup> COMISIÓN EUROPEA: *Programa Leonardo Da Vinci. Vademécum*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996. p., 6.

- mejorar el status y hacer más atractivas la enseñanza y la Formación Profesionales y favorecer la equiparación en la consideración social de los diplomas académicos y las cualificaciones profesionales.

- promover la cooperación en lo referente a las exigencias en materia de competencias y la necesidad de formación, y fomentar la adquisición y la transparencia de las cualificaciones y la comprensión de las competencias clave adaptadas al desarrollo tecnológico, al funcionamiento del mercado interior, a la competitividad de las empresas y a las necesidades del mercado laboral.

- promover el desarrollo progresivo de un espacio europeo de la formación y de las cualificaciones profesionales, en particular mediante el intercambio de información y de experiencias sobre los obstáculos a la aplicación de la libre prestación de servicios de los organismos de formación.

*Tercer eje, "los públicos específicos":*

- dar posibilidad a todos los jóvenes de la Comunidad que lo deseen de añadir uno o si fuera posible, dos o más años de Formación Profesional inicial a su escolarización obligatoria a tiempo completo, que culmine en una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes del Estado miembro en el que se obtenga.

- fomentar medidas de Formación Profesional concretas en favor de las personas adultas que carecen de cualificaciones profesionales adecuadas, y en particular, de las personas adultas que carecen de una educación adecuada.

-fomentar acciones de Formación Profesional en favor de los jóvenes desfavorecidos que carecen de una formación adecuada, y, en particular, de aquéllos que abandonan el sistema escolar sin una adecuada preparación.

-promover la igualdad de oportunidades para el acceso de las mujeres y los hombres, así como su participación efectiva en la Formación Profesional, en particular para abrirles nuevos campos profesionales y favorecer la reanudación de una actividad profesional tras la interrupción de la misma.

-promover la igualdad de acceso a la formación inicial y continua de las personas en desventaja, por ejemplo por factores socioeconómicos, geográficos o étnicos, o por causa de minusvalías físicas o mentales; particular atención deberá prestarse a las personas que presenten varios factores de riesgo que puedan ocasionar su exclusión socioeconómica.

Para poder cubrir las acciones que materialicen los objetivos ahora presentados, el Programa LEONARDO está estructurado en tres capítulos, que, a su vez, implican la interdependencia entre tres tipos de medidas diferentes: proyectos piloto, intercambios y estancias transnacionales, con lo cual ofrecen un amplio espectro en el que tiene cabida todo el conjunto de agentes de Formación Profesional. Los objetivos concretos que se asignan a los Capítulos son los que siguen. En el primero, apoyar la mejora de los sistemas, de los dispositivos y de las políticas de Formación Profesional en los Estados miembros. En el segundo, respaldar la mejora de las acciones de Formación Profesional, incluida la cooperación entre universidades y empresas, relativas a las empresas y a los trabajadores. Su consecución implica optar por la transparencia de los sistemas de formación nacionales y las cualificaciones adquiridas por cada persona, así como el reconocimiento de las mismas en los otros Estados miembros. Asimismo, el desarrollo común, en el marco de asociaciones transnacionales de formación, de instrumentos y de métodos de formación. Y, por último, en el tercero de los Capítulos, apoyar el desarrollo de las competencias lingüísticas, de los conocimientos y de la difusión de las innovaciones en el ámbito de la Formación Profesional<sup>120</sup>.

Una evaluación global inicial de las primeras 4.542 propuestas recibidas para LEONARDO en 1995 mostraba, como tendencias novedosas, que, en cuanto a la participación, ha aumentado de forma sensible la de las PYMEs con un 21% de socios seleccionados, acercándose al nivel de participación de las instituciones de formación que con el 32% aún son los principales promotores. Y, en relación a contenidos y orientación, destaca el que los proyectos formativos planteados se vinculan de manera muy importante a la preparación y utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el desarrollo de nuevas

---

<sup>120</sup> Cfr. SELLIN, B.: *Recent developments in the youth policy field on the European Level - a summary of the new programmes' content and objectives*. Berlín. CEDEFOP, 1994. p., 10; COMISIÓN EUROPEA: *Leonardo Da Vinci. Programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea. 1995-99*. Op. Cit. p., 6; y COMISIÓN EUROPEA: *Leonardo Da Vinci. Get moving in Europe. 1995-99*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996. p., 6.

cualificaciones y nuevas profesiones vinculadas a los sectores locales generadores de empleo; y se constata asimismo un importante desarrollo de las asociaciones y redes transnacionales para la formación<sup>121</sup>. Actualmente, la Comisión ya ha presentado la Propuesta para la Segunda Fase del Programa Leonardo, aunque antes de aplicarlo el citado organismo cree pertinente la previa valoración de las acciones realizadas durante la primera fase del programa y el estudio acerca del impacto que ha provocado el mismo, para, con las conclusiones extraídas, poder tomar las medidas precisas para asegurar la coordinación, la organización y el seguimiento a nivel europeo de dicho programa<sup>122</sup>. En 1997 LEONARDO propició 730 proyectos dirigidos a 15.000 participantes entre universidades y empresas. En 1998 han sido seleccionados 708 proyectos con 31.000 becas de movilidad de estudiantes, profesores y técnicos. A primeros de diciembre de 1998 los ministros de Educación de la Unión Europea acordaron financiar la segunda fase del programa, para el periodo 2000-2006, con una cantidad de 1.150 millones de euros, frente a los 1.400 millones que planteaba la Comisión Europea.

Es, por último, evidente que hay en todos estos Programas una coincidencia con los aspectos esenciales de los objetivos que en materia de educación, formación y empleo tiene definidos en estos momentos y para el futuro inmediato la Comisión, lo cual plantea una doble reflexión. En primer lugar, la admirable capacidad de reacción de las instituciones de formación e interlocutores sociales para responder a las demandas de los objetivos políticamente definidos para la Unión Europea en este terreno. Y, en segundo y último lugar pero en obvia y estrecha relación con la anterior, la no menos apreciable habilidad de las instituciones comunitarias para estimular -a través de su financiación o no- iniciativas plenamente ajustadas a esos objetivos. Se crea con esa dinámica un horizonte de experimentación que prima sobre cualquier otra consideración la casi total subordinación expresa de las políticas educativas a su cometido en el logro de la competitividad y la lucha contra el desempleo por el fomento de la empleabilidad. El papel que en ello juegan el conjunto de presiones políticas y sociales propiciadas por las altas tasas de desempleo, en especial entre los jóvenes, es más que evidente en la perspectiva de los Gobiernos de legitimar su actuación política<sup>123</sup>. Más,

---

<sup>121</sup> *La Comisión pone en marcha los primeros proyectos de Formación Profesional en el marco del programa LEONARDO da VINCI*. Bruselas, 14 de Diciembre de 1995. [D.e.], p., 1.

<sup>122</sup> "La Comisión presenta la Propuesta para la Segunda Fase del Programa Leonardo Da Vinci de Formación Profesional". *Actualidad Europa* 46 (1998), 5-6.

<sup>123</sup> Tal vez, se olvida, a veces, lo que decía Jean Monnet: "No agrupamos Estados, sino que unimos a hombres". Sellin señala, a

probablemente, que por una voluntad decidida de terminar con el “ejército de reserva de mano de obra docilizada por la precarización y por la amenaza permanente del paro” del que habla Pierre Bourdieu, que resulta claramente funcional a la realización de lo que él denomina utopía neoliberal<sup>124</sup>.

---

propósito de los programas existentes actualmente en torno al joven, que “lo que parece diluirse en los presentes programas es una más explícita mención a objetivos de aprendizaje que deberían estar íntimamente unidos con cualquier otro esfuerzo en Formación Profesional: la promoción de competencias sociales y ecológicas junto al aprendizaje de lo meramente técnico-instrumental”. No se trataría de lograr sólo simples adaptaciones al cambio tecnológico, por ejemplo, sino de “preparar e implicar totalmente a las personas para dirigirse hacia una dirección útil, no-destructiva, humana y social”. SELLIN, B.: *Recent developments in the youth policy field on the European Level - a summary of the new programmes' content and objectives*. Op. Cit. pp., 15-16.

<sup>124</sup> BOURDIEU, Pierre: Op. Cit. p., 3. Perspectivas complementarias en similar línea de análisis pueden verse en LAURENT, Vincent: “Les architectes du social-libéralisme”, y HALIMI, Serge: “Le naufrage des dogmes libéraux”. Ambos en *Le Monde Diplomatique* (septiembre/octubre, 1998), 1, 26-27 y 1, 18-19, respectivamente.

## **CAPITULO SEGUNDO**

### **LOS SISTEMAS DE FORMACION PROFESIONAL EN LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA**

#### **2.1. LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

**2.1.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA ESCOLAR: PAÍSES DE EUROPA DEL SUR**

**2.1.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA ESCOLAR: LOS PAÍSES NÓRDICOS**

**2.1.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL: PAÍSES DE INFLUJO ALEMÁN**

**2.1.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL POST-OBLIGATORIA: REINO UNIDO E IRLANDA**

**2.1.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN OTROS PAÍSES DE EUROPA**

#### **2.2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES DE EUROPA DEL SUR**

**2.2.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN FRANCIA**

**2.2.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ITALIA**

**2.2.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PORTUGAL**

**2.2.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GRECIA**

#### **2.3. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES NÓRDICOS**

**2.3.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN DINAMARCA**

**2.3.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN FINLANDIA**

**2.3.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN SUECIA**

#### **2.4. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES DE INFLUJO ALEMÁN**

**2.4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN AUSTRIA.**

**2.4.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN BÉLGICA.**

#### **2.5. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN REINO UNIDO E IRLANDA DEL NORTE.**

**2.5.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN REINO UNIDO: INGLATERRA, IRLANDA DEL NORTE Y ESCOCIA.**

**2.5.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN IRLANDA.**

#### **2.6. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN OTROS PAÍSES DE EUROPA.**

**2.6.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN HOLANDA**

**2.6.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LUXEMBURGO**

#### **2.7. UNA COMPARACIÓN SOBRE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EUROPEOS**





**CAPÍTULO SEGUNDO:**  
**LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL**  
**EN LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA**

Con el presente Capítulo se trata de cubrir un doble objetivo, aunque el primero de ellos se considere con carácter estructurante y a la vez introductorio con respecto al segundo. En primer lugar, se presentan de forma integrada las diferentes modalidades que la Formación Profesional manifiesta en el ámbito europeo, estableciendo para ello tendencias conformadas por agrupaciones de países que acreditan una mayor aceptación de unas formas profesionales sobre otras: la Formación Profesional Técnica y Escolar, la Formación Profesional Dual y la Formación Profesional Post-Obligatoria.

En segundo lugar, y partiendo de las agrupaciones pertinentes realizadas en este Apartado, se estudian, una a una, las tendencias aludidas en los Estados miembros. Se incluirán, igualmente, aquellos países de la Unión Europea que no se catalogan de forma directa y unívoca con una de las tendencias aludidas.

2.1.

**LAS MODALIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL**  
**EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA**

El análisis de los sistemas de Formación Profesional reglados es ambiguo debido a su amplitud. El estudio de dicho nivel educativo no solamente ha de centrarse en la organización del mismo, sino que su análisis requiere de la profundización de otros aspectos, tales como las relaciones entre la empresa y la escuela, la administración educativa, la concurrencia y consiguiente responsabilidad por parte de los interlocutores sociales, etc.

¿Cómo ha de abordarse, en efecto, el estudio de esta “inefable cenicienta del sistema educativo”<sup>125</sup>? Retomando, precisamente, a este autor, es interesante partir de la clasificación que confecciona en torno a los modelos estructurales básicos de

---

<sup>125</sup> Siguiendo la original metáfora de Pedro en PEDRO, Francesc: “Cenicienta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea”. *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 75.

Formación Profesional observables en el vasto panorama europeo<sup>126</sup>, entendiendo que existen tres grandes tipologías, cada una de ellas con un trasfondo político, ideológico, socioeconómico y propiamente educativo, diferenciado<sup>127</sup>:

1. la Formación Profesional/técnica escolar.
2. Los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje.
3. Los sistemas de formación ocupacional postescolar.

Aun reconociendo el interés que despiertan el segundo y tercer apartados, por cuanto están abriendo además prometedoras vías tendentes a solucionar el espectro del desempleo, este Capítulo tendrá como objeto el estudio de la Formación Profesional reglada de cada uno de los países, al buscar como finalidad más inmediata acotar de algún modo la amplísima panorámica que se presenta al estudioso de la Educación Comparada. El estudio, por tanto, abarcará la Formación Profesional reglada, o establecida dentro de instituciones educativas de educación secundaria obligatoria (en algunos países), postobligatoria y superior.

<sup>126</sup> Aun entendiendo que hay diferentes tipologías para asignar los diferentes sistemas de Formación Profesional, siguiendo éstos criterios divergentes: Drake (1991) diferencia entre los sistemas de Formación Profesional dirigidos desde el mercado y los dirigidos por la formación. Subdivide a la última categoría en sistemas basados en la escuela y los sistemas basados en la industria. Greinert (1990) define tres tipos de Formación Profesional formal siguiendo el criterio "rol del gobierno" y su consiguiente regulación; Richter (1994) los define en función de la base legal y constitucional. desde el modelo administrativo con regulaciones legales y constitucionales débiles hasta el modelo con regulaciones legales comprensivas. Otros criterios que son mencionados, habiendo sido también objeto de estudio e investigación, son los relativos a "papel de la empresa", "localización de la formación", "estandarización e importancia de los certificados" o "grado de estratificación y jerarquías dentro de la Formación Profesional". Todos ellos recopilados en KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998. p., 16. También se reconocen criterios semejantes en SCOTT, Peter J. y KELLEHER, Michael: "Convergence and fragmentation?. Vocational Training within the EU". *European Journal of Education* 4 (1996), 469.

<sup>127</sup> PEDRO, Francesc: "Cenicienta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los smodelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996. pp., 371-382. En especial la página 372. También en PEDRO, Francesc: *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid. CIDE/MEC, 1992. pp., 79-106.

En términos muy semejantes, el VOTEC (*Vocational and Technical Education and Training*, institución que lleva a cabo estudios operados a través de la OCDE respecto a la Formación Profesional de los países miembros) también reconoce esta tripleta de modalidades, si bien además lo hace acompañar de ejemplos de los países más característicos en los que se da de forma mayoritaria la tendencia aludida. En este caso, el modelo escolar es prioritario en Norteamérica y Japón, pero, y más cercano, también en Suecia; el modelo mixto es más propio de Alemania, Austria y Suiza, por ejemplo, mientras que el modelo más pluralista coexistiría en países como Francia, Italia, Reino Unido, con una variedad de tipologías de formaciones y centros que admiten las combinaciones más heterogéneas. Finalmente, en este rápido repaso a la estructuración de la que es objeto la Formación Profesional no ha de olvidarse tampoco la clasificación que UNESCO realiza y analiza a través de un estudio comparado, también con parámetros coincidentes, pero ejemplificándolo sobre veintitrés países, más allá de las fronteras europeas, que se consideran países en desarrollo, tales como Bangladesh, Birmania, Etiopía o Jordania, por poner algunos ejemplos significativos. PAPADOUPULOS, George: "Linkages: a new vision for vocational and technical education". En OCDE: *Vocational Education and Training for Youth: towards Coherent Policy and Practice*. Washington y París: OCDE, 1994. pp., 173-174; y UNESCO: *Evolución de la enseñanza técnica y profesional. Estudio Comparado*. Madrid. UNESCO, 1979. En especial, el Capítulo 'Las tres fases de la Enseñanza Técnica y Profesional'. pp., 69-87.

De todos modos, lo anterior no está implicando, y la aclaración de esta cuestión es de vital importancia, que las otras perspectivas se estén considerando como opciones excluyentes, sino que, y bien al contrario, la Formación Profesional entendida en toda su integridad ha de llevar inserta estos dos componentes: el modelo que combina la enseñanza que se imparte en centros de formación dependientes en empresas y la que se imparte en instituciones educativas, resultando de este modo sistemas de aprendizaje de alto valor teórico-práctico; y el modelo multiforme de la Formación Profesional postescolar ocupacional, que facilitará la transición entre la escuela a tiempo completo y el trabajo en momentos de desempleo juvenil elevado o permitirá el reciclaje en los adultos.

Una vez nombradas las tres tipologías que pueden reconocerse de Formación Profesional, ha de justificarse igualmente la necesidad de establecer un *continuum* que debe materializarse entre la educación formal (en este caso, en la modalidad profesional) y la educación continua, reconociendo así que a través del área Económica Europea, por ejemplo, los patrones lineales de formación y educación están siendo reemplazados de forma cada vez más notable y progresiva por patrones de “alternancia a lo largo de toda la vida”, de modo que las personas se mueven hoy entre el trabajo, el aprendizaje formal e informal, el ocio y el desempleo<sup>128</sup>. La tendencia actual en los contextos europeos considera más que nunca el concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, a través del cual la ocurrencia del aprendizaje tiene lugar continuamente, y a lo largo y ancho de la vida educativo-formativa de una persona. De esta manera, una parte importante en el reconocimiento de la ruptura de barreras formativas que esta perspectiva supone respecto a visiones educativas anteriores es precisamente la promoción de continuidad y coherencia entre las diferentes fases de educación y Formación Profesional y entre la educación y el propio lugar de trabajo.

En otro orden de cosas, y a pesar de haber nombrado a 1996 como el ‘Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes’<sup>129</sup>, se ha abierto un crítico debate que parte, como trasfondo, de la brecha existente entre la necesidad perentoria de progresar en las competencias del trabajador a lo largo de toda su vida, por un

<sup>128</sup> Tal y como se explicita en GUILFORD EDUCATIONAL SERVICES: *The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area*. Thesalóniki, CEDEFOP, 1995. p., 2.

<sup>129</sup> (95/C130/02): Posición Común (CE) n°4/95 aprobada por el Consejo el 20 de abril de 1995 con vistas a la adopción de la Decisión del Parlamento europeo y del Consejo de ..., por la que se declara a 1996 Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. DO C 130 29.05.95 pp. 13.

lado, y el desfase existente, en la realidad, entre la aspiración a la formación a lo largo de toda la vida y las posibilidades reales ofrecidas a los trabajadores y a los ciudadanos europeos<sup>130</sup>.

Se reconoce, efectivamente, que hay carencias notables en este sentido: la escasez de muchos Estados miembros en materia de financiación de recursos para la formación; la desigual distribución de los anteriores para los diferentes grupos de personas, de compañías, de sectores, etc; la creciente polarización que se está generando en torno al desigual trato que está recibiendo la formación continua, etc. Señala la Comisión Europea, en este sentido, que “si no se obtiene éxito en conceder y repartir los instrumentos de financiación de los cursos y personal proveedores de formación continua, éstos últimos se acabarán convirtiendo en meras apariciones, expresiones y opiniones apenas significativas”<sup>131</sup>.

De este modo, lo anterior está implicando que si bien la competición entre los sistemas educativos ha de ser idealmente bienvenida, desde la perspectiva de que ello está conduciendo a una mejora en la calidad y efectividad de la Formación Profesional inicial y continua de los cursos ofrecidos por los Estados miembros, habría al mismo tiempo, y por razones obvias, que optar por cierta armonización en los objetivos y estándares educativos de ambos tramos educativos, ayudándolo con las consiguientes regulaciones administrativas, de modo que pueda emerger de este proceso una auténtica identidad europea. En el capítulo Cuarto de la Segunda Parte (y su correspondiente Anexo) se estudia de forma más individualizada el actual proyecto europeo de las Cualificaciones.

De ahí, entonces, que toda la presente temática que gira en torno a este concepto siga siendo objeto de controversia, de continuas proposiciones, necesitada de avances cualitativos y siempre en la búsqueda de esa calidad europea y de esa constante actualización ante los cambios que, cada vez más vertiginosos, se auguran para este siglo que viene. Solamente así se está legitimando la necesidad de promover un aprendizaje a lo largo de toda la vida que ha de comenzar precisamente

---

<sup>130</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (97) 180 final. 30.04.1997. *Informe de la Comisión sobre el acceso a la formación continua en la Unión*. (Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993). Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997. p., 5.

<sup>131</sup> SELLIN, Burkart y PIEHL, Ernst: *Initial and Continuing vocational training in Europe*. Thesalóniki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición. p., 34.

por el tramo que se detallará en el siguiente apartado. Pero se contabilizan más tipologías de la citada “continuidad”:

- la *continuidad interna*, que hace referencia a las oportunidades de progresión y transferencia dentro del sistema educativo en el que el sujeto se encuentra. Este aspecto es el que anima a su comparación, a escala europea, a fin de comprender mejor las trayectorias educativas de cada uno de los países. Aquí cabe tan sólo nombrarla, y señalar, siguiendo directrices generales que caminan hacia lo “ideal”, que si hay una buena continuidad interna, los sujetos podrán progresar fácilmente de un nivel al siguiente, así como realizar “*transfer*” apropiados entre distintas vías o recorridos. A pesar de lo anterior, un requisito imprescindible para conseguir todo lo anterior es la pertinencia de una gran apertura y flexibilidad por parte de los sistemas educativos, o, por ejemplo, la adopción por parte del mismo de metodologías divergentes que permitan un amplio margen de individualización y movilidad, tal y como es el caso de la estructura modular que acaban adoptando muchos países europeos.
- la *continuidad externa*, es la que seguirá en este tramo educativo “informalmente organizado” en la vida formativa del sujeto trabajador, y hace referencia a las oportunidades para llevar a cabo *transfers* esta vez entre el mundo de la educación y la formación, y el propiamente laboral (incluyendo aquí las experiencias previas de alternancia en el caso de que las haya habido, aun dentro del proceso formativo, como es el caso de Alemania), así como las posteriores oportunidades para la gente que posee un puesto de trabajo de continuar apostando fuerte por posteriores formaciones dentro de la misma empresa. La estructura modular también se alza en este caso como una alternativa no sólo viable *de facto*, sino probable y ambiciosa, en el citado contexto de la formación dentro de la empresa.
- finalmente, la *continuidad compleja* viene a cerrar y a la vez a integrar las dos tipologías anteriores, a la vez que cobija también a esos colectivos que no se vieron reflejados en las dos agrupaciones anteriores: hace referencia a a la pléyade de jóvenes en busca de su primer empleo, así como a los desempleados (muchos de ellos con rostro de mujer) de larga duración.

El siguiente paso en este capítulo consiste en reconocer que, a partir de la clasificación tripartita realizada, (la Formación Profesional/técnica escolar; los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje y los sistemas de formación ocupacional postescolar) pueden delimitarse en el contexto europeo agrupaciones de países en los cuales las modalidades citadas se muestran como sobresalientes con respecto a las otras modalidades. En efecto, y tras el estudio de las tendencias actuales en cada uno de ellos, puede llegarse a la siguiente correlación<sup>132</sup>:

- |   |   |
|---|---|
| 1. la Formación Profesional/técnica escolar.          | 2.1.1. PAÍSES DEL SUR.                  |
| 2. Los sistemas mixtos de trabajo y aprendizaje.      | 2.1.2. PAÍSES NÓRDICOS.                 |
| 3. Los sistemas de formación ocupacional postescolar. | 2.1.3. PAÍSES DE INFLUJO ALEMÁN.        |
| 5. Formación Profesional en otros países de Europa    | 2.1.4. INGLATERRA E IRLANDA.            |
|   | 2.1.5. HOLANDA, LUXEMBURGO,<br>BÉLGICA. |

A continuación se abordarán separadamente las agrupaciones establecidas:

Las dos primeras agrupaciones comparten un eje común, la priorización de la existencia de una Formación Profesional técnica de carácter escolar o académico. Sin embargo, a fin de facilitar su estudio, han sido divididas en dos subgrupos claramente diferenciales: los países de Europa del sur, por un lado, y los países Nórdicos, por otro.

#### 2.1.1.

##### La Formación Profesional técnica escolar: países de Europa del Sur

Todos los países de este epígrafe, de manera general, además de poseer un bajo nivel de cualificación por parte de la población en comparación con otros países desarrollados, añaden el pesado lastre de tener que bregar con una tradición educativa y social resistente al cambio, enquistada en la idea de que la Formación Profesional no es una opción atractiva ni con suficiente valor de cambio. Consecuentemente, esa modalidad formativa posee una pobre y minusvalorada

<sup>132</sup> Estudiadas en profundidad en el Capítulo Tercero, apartado 3.3: 'Las respuestas nacionales a los retos propios y comunes: panorama actual de la Formación Profesional en la Unión Europea'. En LÁZARO LORENTE, Luis Miguel y MARTÍNEZ USARRALDE, María Jesús: *Educación, Formación Profesional y empleo*. Valencia. Universitat de València, 1999. pp., 128-184.

imagen que se traduce, entre otras cosas, en bajos índices de participación tanto juvenil como adulta. Existe, así, un bajo índice de cualificación formal en la gente joven que entra en el trabajo; además de producirse un desencuentro evidente entre la empresa y la Formación Profesional, donde no acaban de asentarse los esquemas que apelan al nuevo papel de la primera como lugar de formación, no sólo complementario sino incluso privilegiado.

Meijer establece, de manera genérica, para los países del grupo una serie de problemas comunes en el terreno de la Formación Profesional. Los más significativos son los que siguen<sup>133</sup>:

- han de reforzarse los aspectos curriculares con los que se acaba de adquirir un compromiso reciente, con motivo de las reformas que han tenido lugar en cada uno de los países. Esto implica, de forma casi automática, reconvertirlos y lograr una mayor flexibilidad

- ha de mejorarse y facilitar la entrada a la educación superior para aquellos alumnos que, acabada la Formación Profesional, deseen continuar avanzando en sus estudios

- ésta sería una manera, a la vez, de incrementar el índice de estudiantes cualificados. Pero sin olvidar que también hay una carencia manifiesta de estos ya desde los niveles inferiores de la Formación Profesional

- estrechamente unido a esta deficiencia anterior, se halla la necesidad de encontrar puentes más flexibles y viables entre la formación inicial y la continua o llevada a cabo en la empresa

- finalmente, resaltar la necesidad que existe por parte de los países del grupo de comprometerse, no solamente con la empresa, a un nivel más general, sino también con las necesidades profesionales más concretas, esto es, a una escala regional. Se debería optar, así, por "currícula medios", es decir, *currícula* que contengan, junto a las directrices más genéricas y comunes, una especial sensibilidad

---

<sup>133</sup> MEIJER, K.: "Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies". *European Journal of Education* 1 (1991), 13-27.



a los requerimientos específicos fruto de carencias contextualizadas que el territorio más cercano está demandando.

Los planteamientos de reforma pasan, pues, por: reforzar los aspectos curriculares y diseñarlos de forma más flexible; facilitar el acceso a la educación superior; apostar fuerte por la comprehensividad, calidad y novedad; incrementar de forma realista las responsabilidades de la Formación Profesional con las necesidades regionales; y, en fin, acorde con sus vecinos europeos, adoptar criterios que armonicen la Formación Profesional inicial (modelo de Formación Profesional imperante en los mismos, en comparación a la Formación Profesional ocupacional y al aprendizaje), y continua.

### 2.1.2.

#### La Formación Profesional técnica escolar: Países Nórdicos

Aunque el desempleo siga siendo, con la excepción de Finlandia, inferior a la media de la Unión Europea, su rápido incremento se considera hoy alarmante y proyecta presiones de reforma sobre los dispositivos generales de formación<sup>134</sup>. En estos países el bajo nivel de desempleo hasta finales de los años 80 estuvo asociado a muchos factores. Pero algunos de ellos son difícilmente reeditables en el actual contexto social y económico por más que la socialdemocracia vuelva a ocupar el poder (en especial la formulación de políticas macroeconómicas con capacidad suficiente como para reabsorber el desempleo a través de la expansión del sector público).

Tanto en Suecia como en Finlandia, desde la década de los noventa, el mayor obstáculo con el que se encuentran los responsables de Formación Profesional reglada es el consistente en tratar de aumentar el *status* de la Formación Profesional, consiguiendo hacerla más atractiva y diferenciándola de las vías académicas. En general, en todos los países nórdicos, el Estado y los agentes sociales comparten en la actualidad un interés por articular medidas concretas para salvar la distancia existente entre las vías académicas y profesionales, y mejorar así los vínculos entre la oferta escolar de educación y Formación Profesionales y la vida laboral<sup>135</sup>. Sin

---

<sup>134</sup> GOETSCHY, J.: "El difícil cambio de "modelos sociales nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia)". *Formación Profesional* 4 (1995), 7-16.

<sup>135</sup> DRAKE, K.: "Presentación" [del número "Austria, Finlandia y Suecia: los países de la ampliación"]. *Formación Profesional* 4 (1995), 2.

embargo, los modelos de reforma no han sido bien acogidos o no se han tomado verdaderamente en serio, reduciéndose muchas veces a cambios organizativos, al sustituir los modelos anteriores por subestructuras de planes de estudio que no acaban de solucionar la problemática existente de fondo. Además, los modelos de reforma parcial de la Formación Profesional han generado otro tipo de problemas de aplicación: ha resultado difícil, por ejemplo, garantizar un número suficiente de oportunidades de formación en el lugar del trabajo, así como su flexibilidad y lógica con los procesos de aprendizaje<sup>136</sup>.

En el conjunto de los países de este grupo, se vislumbran una serie de tendencias emergentes comunes como la revalorización actual de la modalidad del aprendizaje; la descentralización presupuestaria de las escuelas profesionales; o la revisión de las estructuras de formación existentes, modificando su carácter altamente centralizado, ya que han demostrado ser demasiado insensibles a las necesidades de las facultades profesionales y a las nuevas demandas que surgen de la industria. Las últimas orientaciones indican que “los países nórdicos se encuentran en un proceso de transición hacia una nueva forma de relación entre la formulación de políticas, la gestión educativa y los planes de estudio”<sup>137</sup>. Respecto a éstos últimos, se camina hacia estructuras de programas que buscan adaptaciones flexibles y hacia la cooperación académica entre las diferentes instituciones educativas. También se espera una coherencia entre los planes de estudio de los programas de Formación Profesional reglada y continua, desde el momento en que ésta última ha pasado de ser un conjunto de medidas esporádicas y asistemáticas a un sub-sistema esencial de la Formación Profesional. Existe, por lo general, una diversificación muy marcada en los niveles de Formación Profesional, y un constante empeño por aplicar todas las novedades y programas experimentales que contribuyan a crear una educación de calidad. Actualmente se hallan asentando sus reformas, que se centran de manera especial en los cursos superiores, en los que, por ejemplo, se adopta la modularización como metodología indiscutible de formación.

---

<sup>136</sup> KÄMÄRÄINEN, P.: “Reformas de los sistemas de educación y Formación Profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las actividades de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma”. *Formación Profesional* 4 (1995), 42-57.

<sup>137</sup> *Idem*.

### 2.1.3.

#### La Formación Profesional dual: países de influjo alemán

Si bien todos los países europeos parecen recibir el influjo del modelo alemán, en este apartado ha de hacerse mención explícita a Austria, por ser un modelo educativo que, además de cercano geográficamente, se asemeja en sus líneas directrices generales al sistema de Formación Profesional alemán.

En Austria, la Formación Profesional también goza de un importante éxito social y profesional. Existen cursos pre-profesionales, y la bifurcación teórica entre los estudios de carácter general y profesional se inclina prácticamente hacia la segunda modalidad, que finalmente parece mostrarse mucho más completa como fruto de reformas realizadas sobre este tramo. La Formación Profesional puede ser comenzada tras completar el octavo año o bien al final de la escolarización obligatoria, después de nueve años en la escuela. La variedad de oportunidades posibles al finalizar ésta puede considerarse como una de las virtudes del sistema austriaco de formación<sup>138</sup>. En el año académico 1994-1995 se realizó un estudio acerca de la calidad y disponibilidad de los cursos correspondientes a los colegios técnicos (*Fachhochschulen*) en este país. Se comprobó que los establecimientos educativos destinados al estudio de la Formación Profesional están preparados para la innovación. Lo que incide en su creciente aceptación: el número de cursos se ha doblado de 10 a 20, llegando a ser de 32 para el curso 1996-1997. El número de estudiantes también ha aumentado, desde 1.756 (curso 1995-96) a 2.100 (curso 1996-1997)<sup>139</sup>.

Esta situación se refuerza con el interés centrado en la orientación profesional de los alumnos, hasta el punto de haber generado una materia obligatoria para los alumnos de 13 y 14 años, independientemente del tipo de escuela secundaria a la que asistan<sup>140</sup>. Además, de las cuatro vías existentes tres son de Formación Profesional, lo que pone de manifiesto el interés que despierta en el país esa modalidad educativa. Esta situación favorece la elección de carreras profesionales que llevan rápidamente a las cualificaciones más altas. Como resultado colateral, el sistema dual, la vertiente profesional más tradicional, ha ido perdiendo peso en comparación con la ahora muy

<sup>138</sup> RIEMER, G.: "La Formación Profesional en Austria". *Formación Profesional* 4 (1995), 38-42.

<sup>139</sup> CEDEFOP INFO 1 (1997), 9.

<sup>140</sup> GARCÍA GARRIDO, J. L.: "Observatorio". *Actualidad Europa* 46 (1998), 2-3.

pujante formación impartida en los *colleges* de Formación Profesional y Técnica a tiempo completo.

Finalmente, la opción formativa de aprendizaje vinculada a la figura del aprendiz ha concentrado un gran interés vertebrado en dos direcciones. Dado su carácter más deficitario, se intentará caminar hacia reformas que permitan la aparición y consolidación de, por ejemplo: campos ocupacionales más amplios, nuevos mecanismos de financiación, o fórmulas innovadoras de escolarización. Pero, también se orientan las acciones a la mejora del status del aprendiz dentro del paquete global de reformas en el país. La Formación Profesional ofrecerá así esta opción a las personas que desean completar el aprendizaje para ocupaciones que no se incluyen dentro del marco de la «Ley de Formación Profesional», dando, al mismo tiempo, mejores oportunidades de cambiar hacia otras direcciones dentro del vasto terreno de la formación<sup>141</sup>.

#### 2.1.4.

##### La Formación Profesional post-obligatoria: Inglaterra e Irlanda del Norte

Si, por comparación con Alemania y Francia, algo caracteriza bien la situación de los dispositivos de Formación Profesional en el Reino Unido es, sin duda, su extrema heterogeneidad y diversidad. La descentralización político-educativa trasladada a los centros de Formación Profesional secundaria superior convierte a éstos en una apuesta fuerte por la desregulación y autonomía educativas, ya que, bajo la denominación de *Further Education Centres*, se están cobijando centros de naturaleza muy diversa, sostenidos por el gobierno o por las autoridades locales. Fruto de una descentralización considerada paradigmática, se encuentran, en cuanto a modalidades formativas profesionales dentro y fuera de la escuela, una heterogeneidad a veces casi caótica y difícilmente controlable. Desde su esencia, si se toma la perspectiva de la provisión de la Formación Profesional, existe una intervención de instancias políticas y educativas bastante difusa y desigual. Como apunta Deissinger, no poca responsabilidad de tal confusión corporativa se encuentra en la raíz de las políticas victorianas que condicionaron enormemente la separación correctiva que se pretendió instalar entre la vertiente educativa y la profesional, incluso al margen de las obvias exigencias que planteaba la pujante

---

<sup>141</sup> CEDEFOP INFO 2 (1997), 11.

industrialización<sup>142</sup>. Hasta la puesta en marcha de las más recientes reformas curriculares en el nivel de Formación Profesional a partir de 1992, tratando, precisamente, de sistematizar y estructurar un sistema homogéneo de certificaciones de los estudios realizados, la situación general del sistema de Formación Profesional no hacía sino abonar su singularidad.

Desde la perspectiva organizativa, estructural, la descentralización comporta indudables ventajas. Sin embargo, en este terreno hay que señalar el hecho de que, al no existir niveles centrales, en muchos casos no existe en realidad ningún acuerdo ni conocimiento sobre los niveles y criterios de actuación elaborados por los «Órganos Principales» para sectores determinados, “lo cual constituye un serio problema de base”<sup>143</sup>. De hecho, se observa una ausencia de marcos legales seguros para la Formación Profesional, especialmente endémica en el caso de la formación en las empresas, así como una falta de obligación en la formación académica de los aprendices, aspecto éste que está pendiente de modificación. Una de las consecuencias más indeseables de todo ello se fija en el nivel ofrecido en la Formación Profesional, comparativamente más bajo. En este sentido, se ha señalado que mientras “los jóvenes tienen indudablemente objetivos y aspiraciones, el marco para conseguirlos es confuso e incompleto”<sup>144</sup>. Este problema parece haberse paliado con la implantación de la reciente reforma, que tratará, entre otros objetivos no menos significativos, de otorgar estándares más claros para conseguir competencias más relevantes. Lo ahora señalado también puede aplicarse a los dispositivos de Formación Profesional continua y ocupacional, incluido uno de sus escenarios privilegiados para ello como es el *Youth Training Scheme* (YTS), puesto que incluso éstos están siendo objeto en la actualidad de ácidas críticas respecto a sus objetivos, a sus confusas bases teóricas y a su política ambigua<sup>145</sup>. La inestabilidad del propio estatuto del aprendiz es asimismo puesta de manifiesto<sup>146</sup>.

---

<sup>142</sup> DEISSINGER, Thomas: “The evolution of the modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view”. *Compare* 1 (1994), 17-35.

<sup>143</sup> PARKES, D.: “Home thoughts from abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training”. *European Journal of Education* 1 (1991), 27.

<sup>144</sup> EVANS, Karen. y HEINZ, W.: “Studying forms of transition: metodological innovation in a cross-national study of youth transition & labour market entry in England”. *Comparative Education* 2 (1993), 155.

<sup>145</sup> PARKES, D.: “Competencia y contexto: visión global de la escena británica”. *Formación Profesional* 2 (1994), 24-30.

<sup>146</sup> DEISSINGER, I.: “The evolution... Op. Cit. pp., 17-33.

Otros problemas específicos dignos de mención son los que se presentan a continuación de forma sumaria. En primer lugar, y como resultado de la problemática actual existente sobre la pérdida de poder en torno a las *LEAs*, o autoridades educativas locales, las escuelas (*colleges*), cuya responsabilidad corresponde a las primeras, están sufriendo sus consecuencias, de modo que, según Parkes, “actualmente se quedan para los cursos cortos, cursos para desempleados, cursos a tiempo parcial, etc.; distanciándose cada vez más de los circuitos formales de educación”<sup>147</sup>. Según Williams, se demanda una mayor flexibilidad en los mismos, una mayor libertad y se pretende incentivarlos con programas concretos<sup>148</sup>. La creencia de que estos centros no poseen en la actualidad una situación muy definida respecto a sus respectivas funciones es puesta de manifiesto por diferentes autores. Melia, tras haber estudiado la situación actual de los citados *colleges* a través de informes llevados a cabo por los inspectores, llega a la conclusión de que poseen un excesivo número de alumnos en las clases; consiguen pobres resultados en los exámenes y poca calidad en los resultados en general; y no se atiende de forma conveniente a los alumnos con necesidades educativas especiales<sup>149</sup>.

En segundo lugar, muchas de las deficiencias o problemas anteriores podrían encontrar una explicación razonable en el hecho de que, hoy por hoy, la Formación Profesional británica está totalmente volcada y condicionada por la industria y el mercado, aspecto este que conlleva una pérdida de entidad y autonomía, o la dificultad para una consolidación de objetivos y metodologías claras. Así, Ashton confirma que son estas fuerzas económicas, tan poderosas, las que marcan hoy las nuevas exigencias en el sistema de enseñanza y Formación Profesionales en el Reino Unido<sup>150</sup>. Sin embargo, no faltan autores, como Deissinger, que opinan que, como lógica reacción a esa difusa organización generalizada que señalamos con anterioridad, se está desembocando en una “falta de compromiso por parte de los empleadores, [y] todo ello revierte en la carencia actual de incentivos para el estudiante que se embarca en un proyecto cualquiera de Formación Profesional”<sup>151</sup>.

---

<sup>147</sup> PARKES, D.: “Home thoughts from...” Op. Cit. pp., 24-30.

<sup>148</sup> WILLIAMS, V.: “Introduction: post-compulsory education. Personal reflections on –Edmund King’s contributions. *Comparative Education* 1 (1994), 8.

<sup>149</sup> MELIA, T. P.: “Quality and its assurance in further education”. *Cambridge Journal of Education* 1 (1995), 35-44.

<sup>150</sup> ASHTON, D.: “La enseñanza técnica y profesional inicial y la adquisición de cualificaciones en el Reino Unido”. *Formación Profesional* 2 (1992), 37-41.

<sup>151</sup> DEISSINGER, I.: Op. Cit. p., 24.

Y, por último, en la reciente reforma al establecer “niveles”, desde la perspectiva de los problemas, hay que señalar ahora el hecho de que se ha denunciado su consecuencia más inmediata, ya que, para sus críticos, la limitación de los mismos no responderá a las necesidades de la economía moderna. Se pide, así, que la noción de “nivel” británica sea modificada por la de “competencia”, presente en el actual debate europeo, mostrándose genérica y transestructural. Esta cuestión vuelve a tomarse problemática, desde el momento en que, a pesar de introducirse las cualificaciones basadas en la competencia (*GNVQs*), se retoma el viejo debate que siempre ha existido en este país entre las cualificaciones profesionales y las académicas, de diferente prestigio: mientras que las segundas se basan en la idea de excelencia académica y el desarrollo personal, las profesionales se ocuparán de las destrezas prácticas. Este tema es, en palabras de Ashton, “fruto de tensiones y confrontaciones, en especial en los *college of further education* y en los *colleges* de enseñanza superior, donde se imparten ambas tipologías de cualificaciones”<sup>152</sup>. La orientación que reciben los primeros está estrechamente relacionada con el behaviorismo, en la línea de que “el hombre tiene destrezas, y deben ser extraídas, y no enseñadas”. Esta filosofía de aprendizaje choca con el espíritu más constructivista y humanista con el que se entiende la formación en Europa: la visión del aprendizaje como un *continuum* de experiencia, de adaptación y resolución creativa de conflictos, integrados en un aprendizaje interactivo y dialéctico. En efecto, “esta visión miope de las necesidades”<sup>153</sup> repercute en: la generación de estudios fragmentados y atomizados, en los que no se valora la experiencia ni el proceso, sino sólo los resultados (competencias); una perspectiva monocultural basada en la satisfacción de criterios muy amplios y dirigida a fines predeterminados y de carácter muy parcelado; áreas muy específicas donde no es posible la transferencia, un control continuo sobre el proceso; y, en fin, una obsesión por parte del estudiante en recabar los resultados que se esperan de él, con un carácter meramente sumatorio.

Como reacción, una tendencia clara dentro de la Formación Profesional es la apuesta fuerte por mejorar los niveles de cualificación, su imagen y su relación con la industria<sup>154</sup>. Se quiere hacer a la Formación Profesional, en los niveles *micro* y

---

<sup>152</sup>ASHTON, D.: Op. Cit. p., 41.

<sup>153</sup>HYLAND, T.: “Silk purses and son’s ears: NVQs, GNVQs and experiential learning”. *Cambridge Journal of Education* 2 (1994), 233-243.

<sup>154</sup>PARKES, D.: “Competencia y contexto...”. Op. Cit. pp., 41-53.

macro, más responsable y relevante. Un buen ejemplo de ello es *Learning to Compete: education and training for 14 to 19 years old*, presentado en 1996 como el primer *Libro Blanco* dedicado específicamente a la educación y Formación Profesional de los jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 19 años. En él, se plantea el compromiso gubernamental de extender la nueva visión de la educación y de la formación, en la expectativa de las demandas del próximo siglo, mediante la generalización de programas que inciten a los jóvenes a continuar formándose hasta los 16 años, pero también más allá de esta edad, ya sea a tiempo completo o parcial<sup>155</sup>. Del mismo modo, dicho compromiso pasa por crear un marco coherente y efectivo para aprender en todas las modalidades posibles, tanto a tiempo parcial como completo, en su vertiente académica como profesional, en educación como en formación.

Se establece para ello un claro avance, al centrar la atención sobre los jóvenes de 14-19 años para que éstos alcancen un aprendizaje de alta calidad que les permita acceder al mundo del trabajo con éxito, o bien les anime a seguir formándose mejorando sus destrezas y cualificaciones para el futuro más inmediato. El aprendizaje exitoso para todos ha de ser un objetivo general que demanda la propia economía. En colaboración con los interlocutores sociales -*Training and Enterprise Councils, Further Education Funding Council, Local Education Authorities, Funding Agency for Schools y Careers Service*-, como objetivo más concreto y operativo para asegurar la realización de este proyecto, se han creado los denominados «National Targets for Education and Training»: certificaciones que señalen la realización de los estudios de cada una de las personas, a fin de que los logros educativos individuales sean reconocidos.

De las primeras revisiones ya puede generalizarse la que se considera la tendencia más significativa, consistente en que la gran mayoría de jóvenes de 16 años elige, desde las diferentes alternativas ofertadas en el panorama formativo británico, continuar aprendiendo. Resta al gobierno ayudarles para que éstos realicen mejores elecciones, sobre todo de cara a su relevancia para las necesidades establecidas desde el mercado de trabajo. El gobierno desea con ello reconocer el valor de las necesidades individuales de formación, de la disposición y aspiraciones de cada uno, de manera que este proyecto podría traducirse en los denominados *Learning Credits*, fortaleciendo de este modo las elecciones de los jóvenes, a la vez

---

<sup>155</sup> ADAMS, M.: *EU Overviews*. Spring 1998-Autumn 1998. [D. e.].



que se apela a su responsabilidad ante dichas preferencias. De este modo, se estima que muchos de ellos continuarán estudiando en niveles post-secundarios. En lo que corresponde al aspecto de las cualificaciones, el gobierno tenía previsto que para septiembre de 1998 todas las escuelas de enseñanza secundaria fueran ya capaces de ofertar cualificaciones de nivel 1 (*GNVQ*) para los jóvenes de 14 a 16 años. Conjuntamente con esta iniciativa, se animará a proponer innovaciones en este tramo educativo, ya sea en escuelas, en *colleges* o en el propio lugar de trabajo. En esta línea, se quiere seguir actuando en la configuración de la figura del «Aprendiz»: desde septiembre de 1997 los empleadores podían ofrecer esta modalidad de formación a jóvenes que elijan esta vía y ayudarles así a conseguir el nivel 2 de cualificaciones<sup>156</sup>.

Otra tendencia notable cristaliza en que la creciente necesidad de certificación lleva a establecer un nuevo sistema de cualificaciones en el Reino Unido, siendo la parte de la reforma más significativa y con repercusiones más claras en la calidad global del proceso educativo. Ashton señala que, a diferencia de lo que sucede en otros países europeos, en el Reino Unido no existen normas legales que desempeñen una función significativa en la regulación de la prestación de la enseñanza profesional, ya que ésta se ha dejado en manos de empresarios y de organizaciones no creadas por la ley<sup>157</sup>. Esto permite la existencia de más de 300 entidades con competencia para conceder o validar cualificaciones técnicas o profesionales. Una de las consecuencias más negativas de tan elevado número de proveedores ha sido la de sembrar la confusión entre los jóvenes, lo que revierte al final en la carencia de una información clara sobre las opciones por las que avanzar a partir de las diversas vías.

Se ha querido, con la institucionalización de los *GNVQ* y *NVQ* hacer una Formación Profesional más realista, con unos cursos de base más amplia<sup>158</sup>. Se ha ido materializando, así, una revolución silenciosa<sup>159</sup> desde el propio «Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales», con la responsabilidad última relativa a la atribución de títulos y certificaciones de la propia Administración Pública con

---

<sup>156</sup> *Learning to Compete: education and training for 14 to 19 years old*. [D.e.].

<sup>157</sup> ASHTON, D.: "La enseñanza técnica...". Op. Cit. pp., 37-41.

<sup>158</sup> En palabras de HYLAND, T.: "Silk pursers...". Op. Cit. pp., 233-243.

<sup>159</sup> PARKES, D.: Op. Cit. pp., 24-30.

respecto a la educación y Formación Profesional<sup>160</sup>. Ésta se basa en la noción de “niveles” de rendimiento, independientes de cualquier curso, programa o forma de aprendizaje, cuyo marco puede ser adoptado desde cualquier curso o programa, proporcionando así un concepto unificador y a la vez muy flexible e individualizador de todos los aprendizajes.

### 2.1.5.

#### La Formación Profesional en otros países de Europa

En este apartado cabe recoger aquellos países que comparten sus líneas directrices de acción en materia de Formación Profesional con varias de las tendencias citadas anteriormente en torno a las agrupaciones realizadas, considerándose por tanto integraciones o mixturas de las mismas. Se tratan de: Holanda, Luxemburgo y Bélgica.

Poniendo como modelo a Holanda, en este país se planteaban problemas similares a los señalados para Noruega<sup>161</sup>. Y en muchos aspectos semejantes a los que afrontaban Portugal, España e Italia o Estados Unidos<sup>162</sup>: bajo nivel de cualificación de la fuerza de trabajo; falta de atractivo de la Formación Profesional; gran cantidad de jóvenes que entran en el mercado de trabajo sin el diploma que sancione su cualificación en el nivel postobligatorio porque abandonan el sistema; y escasa relación entre los sistemas de Formación Profesional y el mundo real del trabajo. La respuesta pasa por hacer atractiva la Formación Profesional; reformas curriculares en la formación académica por la introducción de módulos preprofesionales; facilitar en lo posible las transiciones a la enseñanza superior desde la Formación Profesional-objetivo también de las reformas en Suecia y Finlandia de comienzos de los años noventa, más fácil en Italia y Portugal que en España; incremento de los porcentajes de jóvenes que obtienen su diploma flexibilizando el

---

<sup>160</sup> ORIA, M<sup>a</sup> Rosa: “Italia e Inglaterra: dos ejemplos de Formación Profesional en el ámbito europeo”. En *Educación, empleo y Formación Profesional (Actas Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996. pp., 147-157.

<sup>161</sup> LIEBRAND, C. G. M.: “Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualifications”. *European Journal of Education* 1 (1991), 57.

<sup>162</sup> A esos problemas generales habría que añadir la baja cualificación del profesorado que trabaja en ese nivel, recursos inadecuados y obsoletos, y caída de la matrícula en ese nivel de formación. CANTOR, Leonard: “The «Re-visioning» of Vocational Education in the American High School”. *Comparative Education* 2 (1989), 125-132. El problema del profesorado es más serio en aquellos países que carecen de un sistema que proporcione formación inicial específica para trabajar en ese nivel, caso de España, Grecia, Italia y Portugal. TARROU, A. L.: *In-Service Technical and Vocational Teacher Training in Europe*. [A comparative study of all sorts of extended training and further education following on the top of initial teacher education activities]. Bruselas. ATEE, *Cahiers* 2 (1993), 21-25.

currículum y acompañándolo si es posible de métodos de enseñanza diferentes; incremento de la implicación de la Formación Profesional como respuesta a las necesidades económicas y de desarrollo de las regiones; y, por último, aumento de la coherencia entre la formación inicial y la continua incrementando el carácter polivalente de la inicial y desarrollando un sistema común de cualificaciones profesionales<sup>163</sup>.

A continuación se describirá la *organización* de la Formación Profesional reglada de los países de la Comunidad europea. La muestra de los descriptores que aquí surjan facilitará posteriores comparaciones entre ellos. Aun así, como ya se ha indicado en la Introducción de este capítulo, existen aspectos convergentes que resultan ser muy significativos, como es el caso de la aspiración final de que la Formación Profesional obligatoria finalice a los 16 años (aunque existan todavía algunas excepciones), en el que parecen coincidir la gran mayoría de los países miembros<sup>164</sup>. Y esta cuestión no es baladí, ya que se está mostrando, con ello, la preocupación por hacer coincidir (y por tanto, retrasar en dos años en comparación al sistema existente anteriormente) la edad de egresión de la institución escolar con una mayoría de edad del joven de cara a su proyección laboral, aunque actualmente se reconozca que ese mismo joven continuará seguramente sus estudios de cara a conseguir posteriores especializaciones que le capaciten mejor para las cualificaciones requeridas en el mundo laboral.

## 2.2.

### EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES DE EUROPA DEL SUR<sup>165</sup>

En este apartado se repasa la organización escolar de la Formación Profesional en los países correspondientes a Europa del Sur: Francia, Portugal,

---

<sup>163</sup> MEIJER, Kees: "Reforms in vocational education...". Op. Cit. 14-15 y 23-26. El caso portugués también en DA CUNHA, Serafim V. L.: "Educational Reforms in Portugal: helping to raise the profile of VET". *European Journal of Education* 2 (1993), 215-227.

<sup>164</sup> Dictado además desde el ámbito más internacional de la OCDE, si bien desde éstos se aspira a que la edad mínima obligatoria sea aumentada, hasta llegar a la franja de los 18 (Alemania, Países Bajos, Austria) a los 20 años (Canadá, República Checa, Turquía, por ejemplo). OCDE: *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1997*. París. OCDE, 1997. p., 12.

<sup>165</sup> Los datos de los sistemas de Formación Profesional de los países de la Unión Europea de esta agrupación de países, así como las siguientes, han sido recogidos de CEDEFOP y EURYDICE: *Structures of the Education and Initial Training Systems in the Member States of the European Communities*. Volume 1 y 2. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1995.

Grecia e Italia. No se incluye España en el apartado por ser objeto específico de estudio individualizado y en profundidad en la Sección Segunda de la Tesis Doctoral.

Estos países comparten unas características comunes en materia de Formación Profesional, como son el bajo índice de cualificación profesional en los jóvenes escolarizados y el desencuentro que, en mayor o menor medida, se produce entre la industria y la Formación Profesional reglada; razones que, unidas a otros factores de diferente naturaleza, llevan a que actualmente se hallen en procesos de reforma en sus respectivos niveles de Formación Profesional: sus currícula, sus metodologías, etc; buscando como finalidad última la consecución de una mayor coherencia formativa-educativa en sus sistemas educativos.

### 2.2.1. La Formación Profesional en Francia

En Francia, la enseñanza pública se imparte a un 80% del alumnado, y tiene un carácter laico. El objetivo primordial de la Ley General de Educación de 1989 es el de establecer que la enseñanza es la principal prioridad nacional y que ha de impartirse enseñanza a todo un grupo de edad, por lo menos, hasta el nivel del diploma de capacitación profesional (*CAP*) o hasta el certificado de estudios profesionales (*BEP*), y hasta el nivel del *Baccalauréat*, en el plazo de diez años.

La Ley nº 93-1313 regula también las condiciones de trabajo, el acceso al mundo laboral y la Formación Profesional, y establece la responsabilidad del servicio de educación nacional en lo que se refiere a garantizar la integración en la vida laboral. También desarrolla el principio de que “cada joven debe tener la oportunidad de recibir Formación Profesional antes de abandonar el sistema educativo, independientemente del nivel de enseñanza que haya alcanzado”.

El gobierno, en cuanto a la distribución de responsabilidades, es el máximo órgano de desarrollo y aplicación de la política educativa, dentro del marco establecido por la legislación vigente y acorde con la Constitución, que determina los principios generales del sistema educativo.

Hay dos Ministerios responsables de la política educativa: el Ministerio de Educación Nacional, para las cuestiones referidas a la enseñanza escolar, y el Ministerio de Enseñanza Superior e investigación, para la enseñanza superior. Por otra parte, el Ministerio de Agricultura y Pesca es el responsable de la enseñanza

relacionada con el sector agrícola; el Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación Profesional juega un papel muy relevante en la Formación Profesional.

Tradicionalmente, el sistema francés ha sido muy centralizado, aunque a partir de 1982 comienza a transferirse a las autoridades locales determinadas competencias y responsabilidades que antes eran ejercidas por el Estado. Francia comienza, en efecto, un importante proceso de descentralización que ha alterado necesariamente la distribución de competencias entre las administraciones públicas del Estado y las autoridades locales. Al mismo tiempo, y no reñido con lo anterior, el Estado sigue garantizando el correcto funcionamiento de los servicios públicos y la cohesión del sistema educativo.

Los centros educativos de enseñanza primaria son organizados y gestionados por los ayuntamientos, los *Collèges* (centros de enseñanza secundaria básica) por los Departamentos, y los *Lycées* (centros de enseñanza secundaria superior), por las regiones. El Ministerio de Trabajo y las regiones supervisan a su vez la Formación Profesional impartida fuera del sistema escolar.

En lo que respecta a la administración, a un nivel central, el Ministerio de Educación Nacional consta de nueve direcciones generales, pero además, y dentro de la primera, la administración central del Ministerio de Enseñanza Superior consta a su vez de cuatro direcciones generales. El Estado es el que define las directrices educativas y los planes de estudio, la contratación, formación y administración del personal. Establece los estatutos y reglas de funcionamiento de los centros educativos.

A nivel regional, actualmente, éstas tienen la categoría de autoridades territoriales. Estas son las responsables de la construcción y mantenimiento de los *Lycées* o centros de enseñanza secundaria superior, además de los centros especializados. Disponen, así, de competencias importantes en materias de Formación Profesional. Pueden, por ejemplo, determinar las necesidades a medio plazo en lo que respecta a las instalaciones escolares en cada nivel y modalidad educativa. En definitiva, son las necesidades tanto cualitativas como cuantitativas las que se cubren de este modo.

A un nivel institucional, finalmente, los *Collèges*, los *Lycées* generales o tecnológicos y los *Lycées* de Formación Profesional son los centros educativos

locales de carácter público que cuentan con responsabilidad legal y autonomía financiera. El decreto modificado de 30 de agosto de 1985 reconoce la autonomía de los arriba citados en lo que se refiere a las cuestiones docentes y educativas. Dicha autonomía también se aplica a la organización general del centro y se ejerce mediante el programa escolar que se desarrolla de conformidad con los principios establecidos en la Ley sobre Educación de 10 de julio de 1989 y de la Orden Ministerial de 17 de mayo de 1990. Este programa debe debatirse en el seno del centro educativo y ser aprobado por el Consejo de Administración. Define los métodos específicos mediante los cuales se alcanzarán los objetivos nacionales y se aplicarán los planes de estudio.

En financiación, el Estado paga los salarios del personal docente, personal administrativo y educadores. Sin embargo, son las autoridades locales las que se responsabilizan de las inversiones y gastos de funcionamiento: las regiones en lo que se refiere a los centros de enseñanza secundaria superior (*Lycées*) y a los centros de educación especial; los departamentos para los centros de enseñanza secundaria básica (*collèges*) y los ayuntamientos para los centros educativos de preescolar y enseñanza primaria. Las regiones también participan en la financiación de las universidades, especialmente en las inversiones más importantes, junto con el Estado.

Finalmente, los órganos consultivos con los que se cuentan en Francia que viertan su interés de forma más específica con la enseñanza profesional son: El Consejo Superior de Educación (*Conseil Supérieur de l'éducation-CSE*) que proporcionará asesoramiento sobre todo tipo de cuestiones educativas y afectando a todos los niveles y el Consejo Nacional de Planes de Estudio (*Conseil National des programmes-CNP*) que se centra en la presentación de propuestas a los Ministerios correspondientes acerca de la concepción general de la enseñanza, los objetivos de mayor transcendencia que deben alcanzarse, la adaptación de los planes de estudio y de las materias para lograr dichos objetivos y su adecuación a la evolución de los diferentes campos de conocimiento. Lo anterior ha de ser completado con la labor de los Comités Paritarios, compuestos por un número equivalente de representantes de la administración y del personal. Dentro de los mismos se encuentran los Comités Consultivos para la Formación Profesional.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN FRANCIA.  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997<sup>166</sup>).

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	5'6%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		4%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN .1993	Escuelas Educación Secundaria	54'7%
	Escuelas Educación Superior	16'5%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN .1994.		53%

Se abordará a continuación la organización de la Formación Profesional francesa. Hay que comenzar diciendo que la escolaridad es obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. Abarca tanto la enseñanza primaria (*école élémentaire*), como el *Collège*. Al finalizar éste, el alumno, con un promedio de 15 años, asistirá a un centro educativo en jornada completa un año más para cumplir el periodo de enseñanza obligatoria, ya sea en un *Lycée* general o tecnológico, o en un *Lycée* de Formación Profesional

La Formación Profesional comienza necesariamente en el *Collège*, que es una estructura única que admite a todos los alumnos durante los cuatro primeros cursos de enseñanza secundaria, y continúa en un *Lycée* general-tecnológico, o en un *Lycée* profesional. Vamos a dibujar, al menos, unos trazos de los primeros, para centrarnos posteriormente sobre la modalidad profesional impartida en los centros de enseñanza secundaria post-obligatoria.

Del primero, los *Collège*, hay que comenzar diciendo que, tal y como hemos indicado, tiene un carácter general, aunque se incluyan incluso algunos aspectos pre-profesionales en el marco de la enseñanza obligatoria. Estos tienen varios objetivos, pero además, y con la finalidad de mejorar las oportunidades de todos los alumnos hasta el tercer curso, en 1993 se creó una modalidad que prepara exclusivamente

<sup>166</sup> Todos los cuadros de este Capítulo han sido elaborados a partir de EURYDICE EURYBASE [d.e.] y OCDE: *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1997*. Paris. OCDE, 1997.

para su integración en la vida laboral. El objetivo de este curso, que se suma a los generales, supone una conexión real con el mundo laboral, y así proporcionará formación a aquellos alumnos que desean ingresar en la Formación Profesional .

La propia estructura de la enseñanza impartida en los *Collèges* se divide en dos ciclos de dos años cada uno:

- el ciclo de observación (primeras nociones de enseñanza secundaria )
- el ciclo de orientación (cursos tercero y cuarto de la enseñanza general

El Ministerio modificó la organización del sistema educativo en 1995/6, consiguiendo que exista o se añada otro ciclo más a los ya existentes: este sexto curso constituirá el ciclo de observación y adaptación, los cursos quinto y cuarto formarán el ciclo de consolidación y el tercero, el de orientación.

Ya en este nivel pueden diferenciarse dos orientaciones de enseñanza : la enseñanza general como la tecnológica ofrecen las mismas oportunidades de orientación al finalizar el curso tercero, pero se diferencian en los materiales y métodos pedagógicos empleados. Las materias impartidas en la enseñanza general permite a los alumnos aprender a pensar de forma lógica, a dominar los medios de expresión y a desarrollar hábitos personales de trabajo. En la modalidad tecnológica la formación tratará del estudio de proyectos técnicos o tecnológicos desarrollados y diseñados para el aprendizaje de tareas específicas. Para ello, la enseñanza tecnológica combinará la formación técnica con la enseñanza general.

El decreto de 9 de marzo de 1993 establece los horarios de ambas modalidades, pero nos interesa ahora en la medida que estipula además que “todas las materias deben contribuir en la medida de lo posible a fomentar los aspectos técnicos de la enseñanza”. La formación tecnológica se imparte de forma integrada en los *Collèges*, y se divide en las siguientes áreas:

- mecánica y automoción
- electrónica e informática
- industrial



- economía y dirección de empresas (incluyendo ésta la informática y el estudio del entorno laboral).

La Formación Profesional, en el nivel correspondiente ahora a la enseñanza secundaria post-obligatoria, continuará en un *Lycée*, que se vuelve a diversificar en dos opciones:

- la general o también denominada tecnológica (*Lycées d'enseignement général et technologique*) (A)
- la propiamente correspondiente a la Formación Profesional (*Lycée professionnels*) (B)

Centrándonos ya de forma más específica en éstos:

(A) Los *Lycées d'enseignement général et technologique* son centros de enseñanza secundaria de carácter mixto, que imparten formación a los alumnos durante tres años y que conducen a la obtención del *Baccalauréat Général*, *Baccalauréat technologique* y diploma de técnico (*brevet de technicien*). Nos interesa en función e las salidas que puede tener el alumno al finalizar el mismo.

En efecto, al finalizar el segundo curso de enseñanza general o tecnológica, los alumnos pueden elegir entre las siguientes opciones:

- tres modalidades de *Baccalauréat* general
- cuatro modalidades de *Baccalauréat* tecnológico:
  - *STT* (Ciencias y tecnologías en el sector terciario)
  - *STI* (Ciencias y tecnologías industriales)
  - *STL* (Ciencias y tecnologías de laboratorio)
  - *SMS* (Ciencias médico Sociales)

- los *Baccalauréat* tecnológicos específicos (actualmente están siendo objeto de revisión):

- \* Hostelería
- \* Artes aplicadas
- \* Música
- \* Danza.

- la preparación para el diploma de técnico (*brevet de technicien*), que proporciona una titulación de técnico especializado en un área específica, aunque cuente también con materias comunes obligatorias de carácter general.

- acceder a un puesto de trabajo desde el ámbito de especialización en el que se ha formado.

- continuar sus estudios, generalmente en los departamentos técnicos superiores (*STS*) o en los institutos universitarios de tecnología (*IUT*).

Algunas de las titulaciones de técnico mencionadas líneas arriba pueden obtenerse una vez finalizado el curso tercero, realizando para ello un segundo curso específico. Los *Lycées* agrícolas conceden el diploma de técnico agrícola (*brevet de technicien agricole-BTA*) una vez finalizado el segundo curso específico. Este título habilitará al titular para ejercer de técnico agrícola.

Antes de pasar por la opción más específicamente profesional, hay que añadir, en cuanto a las evaluaciones que corresponden a esta etapa, que los estudios realizados en los *Lycées*, ya generales, ya tecnológicos, conducirán a su respectivo examen de *Baccalauréat* general y/o tecnológico. Los alumnos que no aprueben este examen, pueden obtener una titulación de carácter secundario (*certificat de fin d'études secondaires*), que no les habilitará para el posterior ingreso en la enseñanza superior.

(B) Los *Lycées professionnels* preparan para los exámenes que conducen a la obtención de tres titulaciones:

a. El diploma de capacitación profesional o *certificat d'aptitude professionnelle-CAP*, que consta de enseñanza general, Formación Profesional y

técnica y periodos de formación de diversa duración en el puesto de trabajo, obteniendo dicho diploma, que le habilitará para el ejercicio de una profesión.

b. El Certificado de Estudios Profesionales (*BEP*), título que otorga la denominación profesional de trabajador cualificado, y que requiere la realización de estudios más extensos que el *CAP*, formados por enseñanza general y formación tecnológica, además de periodos de formación en el puesto de trabajo.

c. El *Baccalauréat* profesional, con una duración de dos años, constituye el ciclo final de la modalidad de Formación Profesional (cursos primero y final). Este finaliza con el título de capacitación profesional que habilita de forma directa para el ejercicio de una profesión, aunque también permita el ingreso en la enseñanza universitaria.

Vamos a concentrarnos en cada una de las tres modalidades descritas, reconociendo que las ramas que llevan al primero y al segundo, el *CAP* y el *BEP*, respectivamente, preparan a los alumnos para el mismo nivel de cualificación: el correspondiente al del trabajador cualificado, aunque sean diferentes en el propósito y contenidos:

a. El Diploma de Capacitación Profesional, o *CAP*, está diseñado para proporcionar una capacitación que habilite para el ejercicio de una profesión. Proporciona destrezas prácticas en áreas particulares, permitiendo una integración profesional inmediata.

La enseñanza consta de:

- Enseñanza general: conocimientos de carácter básico sobre el mundo moderno, adaptado convenientemente a las necesidades más específicas de la Formación Profesional.

- Formación Profesional y técnica, constando de clases teóricas, ejercicios prácticos y formación en el puesto de trabajo en talleres y oficinas. Proporciona los conocimientos y la capacitación técnica para el ejercicio de la profesión correspondiente.

- periodos de formación de diversa duración en el puesto de trabajo.

Una vez obtenido el *CAP*, los alumnos pueden continuar sus estudios y prepararse para el examen que conduce a la concesión del certificado de estudios profesionales (*BEP*).

b. El Certificado de Estudios Profesionales (*BEP*) es el título que otorga la denominación profesional de trabajador cualificado. Este forma al alumno en destrezas en las áreas tecnológicas que hoy requieren más demanda, y en las cuales la integración profesional requiere necesariamente de unas más altas cualificaciones. De ahí que posteriormente pueda conducir a estudios más amplios y especializados para el *Baccalauréat vocational* o tecnológico. Este título requiere la realización de unos estudios más extensos que el *CAP*. Los *Lycées* de Formación Profesional preparan a aquellos alumnos que han finalizado el tercer curso del *Collège* para la obtención del *BEP* en dos años. Los estudios ahora constan de:

- Enseñanza general, orientada hacia cuestiones más directamente profesionales. Esta tiene gran importancia a la hora de superar los exámenes de Formación Profesional y permite a los alumnos continuar los estudios preparatorios del *Baccalauréat* tecnológico o profesional.

- Formación tecnológica, que varía en función de la especialidad elegida, aunque incluya un plan de estudios común a aquellas especialidades que cuenten con un carácter similar o que pertenezcan al mismo sector profesional.

- Periodos de formación en el puesto de trabajo, que conduce también a la realización de un examen. Se da prioridad al sector de la construcción, hostelería y artes gráficas.

Actualmente hay 235 *CAPs* preparando a los alumnos para trabajos específicos en el sector industrial (operador), así como en el terciario (cocina, peluquería, equipo administrativo) y en el sector agrícola (viñedos, horticultura o agricultura). Existen también 30 *BEPs* preparando asimismo a los alumnos para unas tareas más especializadas en los mismos sectores, aunque ahora nos encontremos con sectores como:

- especialistas en carrocería,
- especialistas en electrónica,

- empleados en comunicación administrativa,
- secretarias,
- vendedores y empleados de contabilidad,
- trabajadores en el transporte,
- especialistas en vino y viñedos,
- horticultores,
- especialistas en árboles frutales, etc.

Los alumnos que han obtenido el *BEP* pueden acceder a un puesto de trabajo o continuar sus estudios preparatorios del *Baccalauréat* tecnológico o profesional, para lo que deben cursar dos años más. En lo que respecta al último, los poseedores del *BEP* pueden realizar un curso de adaptación, con el objeto de mejorar de antemano su nivel de conocimientos a la hora de realizar el *Baccalauréat* tecnológico.

c. La última opción aquí señalada consiste en la realización del *Baccalauréat* profesional, con una duración de dos años, constituyendo el ciclo final de la Formación Profesional. A diferencia del *Baccalauréat* tecnológico, éste es un título de capacitación profesional que habilita al alumno de forma directa para el ejercicio de una profesión, aunque también permite el acceso a la enseñanza universitaria. Además, éstos se centran también en determinadas profesiones concretas, mientras que los primeros imparten una formación de más amplio alcance (electrónica, mecánica, etc.).

Hay unos treinta *Baccalauréats*, introducidos desde 1985, que responden a varias especialidades. En el sector industrial, por ejemplo, hay especializaciones en equipo eléctrico e instalaciones, en definición del producto industrial, y en mantenimiento del automóvil. En el sector terciario, hay especializaciones en la restauración, venta y representación y mercados artísticos. Finalmente, en el sector agrícola nos encontramos con especializaciones en el mantenimiento y operaciones de maquinaria agrícola, en la producción de madera asistida por ordenador, etc.

El *Baccalauréat* profesional imparte formación cualificada en una profesión determinada. Pueden ingresar en él los alumnos en posesión del *BEP* o del *CAP*, siempre que éstos últimos hayan cursado dos años más (después del tercer curso) de la profesión correspondiente al *Baccalauréat* que desean realizar.

Esta enseñanza así concebida tiene un doble sentido: por un lado, responder a la creciente demanda por parte de las empresas de personal altamente cualificado en los sectores de producción y mantenimiento, que posean una titulación intermedia entre los técnicos superiores (con título *BTS*) o un diploma universitario de técnico (*DUT*), y los trabajadores cualificados que están en posesión del *CAP* o del *BEP*, cuyo nivel parecía cada vez más insuficiente para adaptarse al desarrollo de las nuevas tecnologías de producción de bienes y servicios (como la robótica, ofimática, informática aplicada a la industria, dirección empresarial, etc); y, por otro lado, el objetivo de responder al desarrollo de nuevas técnicas de mantenimiento para los equipos electrónicos e informáticos.

Cualquiera que sea, finalmente, la rama de estudio, la Formación Profesional está basada en Francia en la educación general, a la que se añade una educación tecnológica y periodos de aprendizaje (*apprentissage*) en el mundo profesional. Las horas (habiendo realizado previamente una media) dedicadas al estudio tanto del *CAP* como del *BEP* como de la tercera opción, el *Baccalauréat* profesional, indican que mientras la primera, el *CAP*, comparte 14 horas de educación técnica con 12 horas de formación en la industria, haciendo un total de 12 semanas de formación, el *BEP* aumenta algo más el periodo de formación en la industria, a 16 horas. La tercera opción disminuye la primera opción, la educación técnica. La variación habida en las horas responde a la rama de especialidades elegidas por los alumnos en las diferentes opciones. Al hablar de formación general, estamos refiriéndonos a asignaturas como el francés, lenguaje moderno, historia y geografía, arte y educación cívica. En los departamentos que preparan para el *CAP* y el *BEP* existen además clases adicionales de matemáticas, familia y economía social.

La enseñanza superior se reparte entre 84 universidades, 89 institutos universitarios de tecnología, 227 escuelas de ingeniería, 254 escuelas de dirección de empresa, y varios cientos de escuelas de educación superior en varias especialidades. Ello nos lleva, y a efectos de poder sistematizar lo arriba señalado en cifras, a diversificar la formación en diversos tipos de enseñanza post-secundaria:

- las universidades, a las que acceden los alumnos en posesión del *Baccalauréat*. Se pueden cursar estudios de corta duración (dos años) o bien de larga duración (tres o más años). Existe una amplia variedad de programas de estudio.

- las escuelas universitarias, de carácter público o privado, e institutos que imparten Formación Profesional a nivel superior y dependen de diferentes Ministerios. Pueden impartir los siguientes estudios:

\* Estudios de larga duración: formación avanzada en ciencias políticas, ingeniería, comercio, dirección empresarial, veterinaria, procedimientos notariales, telecomunicaciones, arquitectura, etc.

\* Estudios de corta duración: técnicos, comerciales, sanitarios, etc.

En el primer caso, los estudios de larga duración, la enseñanza se distribuye en función de ciclos, diferenciándose:

- el primer ciclo, de carácter propedéutico, siendo además una prolongación de la enseñanza que conduce a la obtención del *Baccalauréat*, y prepara a los alumnos para continuar sus estudios en el segundo ciclo o bien insertarse en la rama profesional, conduciendo, tras dos años de duración, al *diplome d'études universitaires générales-DEUG*).

- el segundo ciclo, que supone la consolidación de enseñanza general avanzada y formación científica y técnica, que conducirá al ejercicio de la profesión. Encontramos aquí seis modalidades educativas, que combinan, la mayoría, los estudios generales con los profesionales y conducen a diversos títulos, que se añaden a las titulaciones ya reconocidas por el Ministerio de Enseñanza Superior.

- el tercer y último ciclo, con la formación ya más especializada y orientada hacia la investigación fundamentalmente.

Los centros que imparten este tipo de estudios son:

- escuelas de ingenieros (*écoles d'ingénieurs*)
- grandes *écoles* de comercio y dirección empresarial
- *Ecole des hautes études commerciales (HEC)*
- *Ecole supérieure de commerce de Paris*
- *Ecoles o Instituts supérieurs de sciences commerciales, etc.*

Hay un buen número de este tipo de centros, pero debido a su gran especificidad, no insistiremos en nombrarlos.

En el segundo, los estudios de corta duración, se relacionan fundamentalmente con el sector comercial, industrial y terciario. Tienen una duración de tres años y conducen a la obtención de un diploma profesional.

Pueden impartirse en:

- Institutos Universitarios de Tecnología, que conducen a la obtención del diploma universitario en tecnología (*DUT*).

- Departamentos Técnicos Superiores (*sections de techniciens supérieurs-STTS*), creados en los *Lycées* tecnológicos, que conducen a la obtención del título de técnico superior o *brevet de technicien supérieur -BITS*).

- Universidades, donde el alumno obtendrá títulos de estudios universitarios, científicos y técnicos, con su consiguiente diploma en función de la especialidad a la que se optó (*DEUST*)

- Universidades y Escuelas Universitarias asociadas al Ministerio de Sanidad.

En 1995-6, cerca de dos millones de estudiantes franceses se matricularon en educación superior. Esta cifra representa un incremento de un 6'3% con respecto al año anterior. De estos dos millones, un 1'4% se matricularon en la universidad, mientras que el resto se distribuyó como se sigue a continuación:

- 80.000 matriculados en instituciones universitarias para la formación de profesores.

- 92.300 matriculados en institutos universitarios de tecnología (*IUT*)

- 232.000 en departamentos de alta tecnología (*STS*)

- 72.700 matriculados en clases preparatorias para las *Grandes écoles* (*CPGE*).

A pesar de que los estudiantes universitarios se decantan casi mayoritariamente por las carreras de Literatura y Humanidades, Ciencias, Matemáticas y Estadísticas, Leyes, Económicas, Ciencias Sociales y Medicina, en los *IUTs* se matricularon 48.000 alumnos en especialidades del sector secundario, y 55.000 en el sector terciario.



ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN FRANCIA  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

EVOLUCIÓN EN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES EN ESCUELA SECUNDARIA SUPERIOR (NIVEL TECNOLÓGICO (EN MILES)	1992/3	153'6 estudiantes
	1993/4	153'5 estudiantes
	1994/5	153'3 estudiantes
	1995/6	153'4 estudiantes
EVOLUCIÓN EN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LA OPCIÓN PROFESIONAL (GENERAL)	1992/3	677'7 estudiantes
	1993/4	682'3 estudiantes
	1994/5	684 estudiantes
	1995/6	688'6 estudiantes
EVOLUCIÓN EN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EL BACCALAUREAU PROFESIONAL (1º Y 2º)	1992/3	129'4 estudiantes
	1993/4	142'7 estudiantes
	1994/5	149'9 estudiantes
	1995/6	156'4 estudiantes
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	-----

### 2.2.2.

#### La Formación Profesional en Italia

La Constitución italiana establece los principios básicos para la educación: libertad de enseñanza, obligación de los padres de educar a sus hijos durante un periodo mínimo de ocho años, etc. La enseñanza primaria y secundaria tienen un carácter gratuito en los centros educativos estatales.

La distribución de responsabilidades en la Formación Profesional ha de entenderse partiendo del hecho de que, tradicionalmente, la administración de la educación en Italia se ha llevado a cabo de forma centralizada. A partir de finales de

la década de los cincuenta, las competencias y servicios han experimentado un proceso gradual de descentralización. De ahí que en 1972 muchas de las competencias administrativas en materia educativa hayan sido transferidas por el Estado a las autoridades locales: regiones, provincias y ayuntamientos. Sin embargo, la política educativa se desarrolla a nivel central.

En cuanto a la administración, la responsabilidad global de la educación recae en el Ministerio de Educación Pública (*Ministerio della Publica Istruzione-MPI*), encargado de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Éste es, tal y como se ha advertido, el responsable global de la supervisión y coordinación de todas las actividades educativas, para lo que promulga la legislación pertinente. Participa en la planificación, estudio y promoción de la enseñanza, así como en la supervisión general de todos los centros educativos. Establece las directrices generales de los planes de estudio y de los sistemas de evaluación, y regula los exámenes finales de la enseñanza secundaria superior y de los estudios superiores de carácter no universitario. Además desarrolla las modificaciones de los programas de estudio y autoriza los planes experimentales relativos a cuestiones tales como el horario escolar o los mismos programas de estudio, entre otras muchas funciones.

En los últimos años, las delegaciones provinciales del *MPI* han ido transfiriendo sus competencias de forma gradual a los centros de enseñanza primaria y secundaria, que disponen de autonomía administrativa en lo que se refiere a los fondos asignados anualmente para cubrir los gastos de funcionamiento, enseñanza y administración.

A nivel local, el *MPI* está representado por las delegaciones educativas regionales y provinciales, que aplican las directrices políticas y administrativas dictadas por la Administración central. Así mismo, mantiene contactos con las autoridades locales con la finalidad de armonizar las actividades y los servicios.

En el capítulo de financiación, merece resaltarse el hecho de que es el Estado el que financia las delegaciones centrales y locales del Ministerio de Educación (*MPI*), los salarios y la formación básica y permanente tanto del profesorado como del personal no docente de la enseñanza obligatoria y de la mayor parte de los centros de enseñanza secundaria superior, así como otras funciones tales como la gestión de materiales pedagógicos. La mayor parte de los fondos se transfiere a las delegaciones provinciales del *MPI* o a los propios centros educativos.

Los centros de formación técnica y profesional utilizan los fondos asignados de forma directa por el Ministerio de Educación para cubrir los gastos y las adquisiciones, realizar inversiones o reunir los fondos necesarios para el funcionamiento de los centros de formación agrícola, laboratorios o instalaciones asociadas a los centros. Las regiones cuentan con competencias en materia de instalaciones escolares, de enseñanza, de orientación y Formación Profesional, de transporte escolar, etc.

Finalmente, como órganos consultivos, asesores y de participación dentro de la Formación Profesional, en primer lugar, es el Consejo Nacional de Enseñanza Pública (*Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione*) el que asesora al Ministerio de Educación Pública en la preparación y supervisión de la política educativa. Está representado por miembros de todos los niveles educativos, además de inspectorado y personal de administración educativa central y local, mundo del trabajo y la economía, y las universidades. El Ministro, dentro del mismo, será el que designe los comités de supervisión del personal de inspección, del personal administrativo de los centros educativos estatales, de los centros estatales de enseñanza superior y de las escuelas de arte.

#### ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN ITALIA.

(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997).

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA.	1994	4'6%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		3'3%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		73%
GASTOS EN EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1995).	Formación Profesional y técnica	8.842.485.600.000 liras
GASTO MEDIO POR ALUMNO EN LOS DIFERENTES TRAMOS EDUCATIVOS (1994). MINISTERIO DE EDUCACIÓN.	Educación secundaria	5.476.898 liras
	Educación Secundaria Superior	4.671.919 liras

Comenzando con la organización escolar de los centros de Formación Profesional de Italia, y una vez dibujado el contexto político en el que éste se halla, hemos de comenzar diciendo que en Italia, el período de enseñanza obligatoria comienza a la edad de seis años y finaliza a la de los catorce. Se compone de cinco años de enseñanza primaria (la *scuola primaria*) y de tres años de secundaria básica (*scuola media*). Existe, empero, una propuesta gubernamental para prolongar la enseñanza obligatoria dos años más, hasta los dieciséis años.

La enseñanza obligatoria está regulada por leyes y reglamentos de carácter nacional, que se aplican a los centros estatales y a los privados oficialmente reconocidos por todo el país.

La enseñanza secundaria post-obligatoria, o enseñanza secundaria superior, está destinada a jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 19 años. Una vez finalizado el período de enseñanza obligatoria en los centros educativos de secundaria básica, pueden realizar estudios de tres, cuatro o cinco años de duración, que habilitarán al joven para el ingreso en la enseñanza superior o bien el acceso al mundo laboral en calidad de mando intermedio o de trabajador cualificado. Para ingresar en este tramo educativo, el alumno debe estar en posesión del título de enseñanza secundaria básica (*Diploma de licenza Media*) para ingresar en los centros de enseñanza secundaria superior. En función de las recomendaciones de los profesores, los alumnos y sus respectivas familias decidirán a qué tipo de centro de enseñanza secundaria superior desean que asista el joven.

La enseñanza secundaria superior es el único nivel educativo que no ha visto modificada su estructura desde hace décadas, aunque ello no es óbice para que se permita a los citados centros a llevar a cabo proyectos de innovación, con la finalidad de aumentar el número y tipo de estudios, incorporación de materias, etc. Un buen número de centros de secundaria superior se adhieren a dichos proyectos experimentales, mostrando con esto un espíritu de renovación e inquietud educativa, siempre con miras a la calidad de los proyectos así entendidos.

En el marco de la reforma general de este tramo, el correspondiente a la enseñanza secundaria superior, el Ministerio de Educación Pública tiene previsto prolongar el período de enseñanza obligatoria hasta la edad de dieciséis años. En la

actualidad, el 25% de los alumnos de este nivel abandona sus estudios a los largo de estos dos primeros años.

Todos los centros de enseñanza post-obligatoria pertenecen a la enseñanza secundaria superior y se dividen en las categorías: clásicos y científicos, artísticos, técnicos y profesionales. Concentramos nuestro interés sobre las dos últimas modalidades.

Las estadísticas correspondientes al año 1993, tal y como se indicaron en el anterior apartado, mostraban una prioridad en cuanto a número de alumnos en la modalidad técnica, con un 35'8% de los alumnos, seguida por la clásica, con un 31'6%. La modalidad profesional cuenta tan sólo con un 19'5% de participación por parte de la juventud.

El objetivo de la primera modalidad remarcada, la enseñanza técnica, es el de preparar a los alumnos de edades comprendidas entre los catorce y los diecinueve años para trabajar en determinadas profesiones y para realizar tareas administrativas y técnicas en el sector agrícola, industrial y comercial. Hay nueve tipos diferentes de Centros de Enseñanza Técnica (*Istituto Técnico- Ordine tecnico*):

- agricultura
- comercio
- negocios
- idiomas extranjeros
- comercio exterior
- industria
- topografía
- sector naval

- profesiones ejercidas normalmente por mujeres (aunque también se aplique sobre hombres, pudiendo éstos también entrar en esta modalidad).

De las modalidades señaladas, las especializaciones más extendidas y exitosas son:

- De Comercio: mercado, mercado exterior, administración de empresas, etc
- De Sector Industrial: mecánica, ingeniería eléctrica, electrónica, física industrial , química, textil, etc
- De Agricultura: ecología, forestales, etc
- Del sector náutico: capitán, operador de máquinas, armero de barcos, etc

Todos los estudios se dividen en dos ciclos: el primero de dos años y el segundo de tres años. En los dos primeros cursos todos los alumnos estudiarán las mismas materiales. Sólo se diferenciarán en los trabajos prácticos realizados en los talleres. En el segundo ciclo, de tres años de duración, las materias elegidas tendrán una mayor relación y relevancia, dedicando más tiempo al trabajo práctico relacionado con la misma.

La otra de las modalidades, la profesional (*Istituto Professionale*), cuenta con centros específicos que imparten unos estudios de tres años para alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, con la posibilidad de poder prologarlos hasta los 19, si se decantan por seguir un curso experimental de cinco años. El objetivo de estos centros es el de formar trabajadores cualificados dedicando una especial atención al mercado laboral local.

Los *curricula* de estos centros se han reformado recientemente, y ha producido unos efectos considerables sobre la filosofía de la formación, en el sentido en que los cursos que llevan a las cualificaciones posteriores se han reducido considerablemente, al basarse en la asunción de que la formación inicial no es demasiado especializada, la personalidad de los estudiantes se convierte, indudablemente, en más flexible y el/ella puede estar mejor orientado hacia el mundo del trabajo, o puede ser re-formado, en caso de haber elegido erróneamente.

En definitiva, el nuevo sistema introduce el concepto de formación básica en los primeros tres años, como un período de guía para ayudar a continuar en la línea de estudios elegida. El *área di approfondimento* es el grupo de ciertas disciplinas del *curriculum* de estas escuelas de Formación Profesional, en la que, como la palabra lo indica, se comienza a profundizar sobre las temáticas de índole más profesional, aunque la utilización de estas horas se delega en la programación individual de cada instituto en particular.

Hay cinco tipos de centros de Formación Profesional para los siguientes sectores:

- agricultura
- comercio
- industria
- hostelería
- profesiones ejercidas normalmente por mujeres (con la misma nota que en la modalidad técnica).

Cada centro cuenta, además, con diversas especialidades, concebidas para responder a los perfiles profesionales que requiere el mercado laboral en ese momento. En total, hay unas 180 especialidades, aunque cada centro de formación sólo podrá contar con unas 60, siendo responsabilidad suya la tarea de elección. Los *curricula* de estos centros han sido recientemente revisados; ahora incluyen un ciclo de cualificación de tres años y un consiguiente ciclo de dos años posterior a la cualificación. Como hemos hecho con el anterior, aquí las especialidades más escogidas son:

- De Agricultura: agricultura agroindustrial.
- De Industria y Oficios: Economía y negocios, ropa y moda, construcción, químico-biología, mecánica y termal, eléctrica y electrónica.

- Del sector Servicios: Turismo económico y de negocios, publicidad, hotel y servicios de *catering*, servicios sociales.

El plan de estudios de estos centros de Formación Profesional es más flexible que el de los centros de Formación Técnica. No existen estructuras fijas en lo que respecta a materias impartidas y horarios. Los perfiles profesionales y las materias comunes a todas las especialidades se establecen mediante decretos ministeriales.

Los estudios experimentales que hemos mencionado líneas arriba hacen referencia a una serie de programas experimentales de Formación Profesional que se han puesto en marcha, prolongando ésta a cinco años, con la finalidad de generar una Formación Profesional más amplia y de carácter más práctico. Estos estudios capacitan a los jóvenes para el acceso al mundo laboral o para el ingreso en la enseñanza superior. Se dedica más tiempo a las materias generales en los dos primeros cursos. Los alumnos que realizan los cursos de dos o tres años tienen la posibilidad de incorporarse a estos estudios en el cuarto curso, una vez han superado los exámenes de capacitación. Este programa experimental también puede aplicarse en los centros de Formación Técnica para desarrollar nuevos perfiles profesionales.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación y titulaciones de la Formación Profesional y Técnica, los alumnos que asisten a ambos, son evaluados del mismo modo que en el resto de los centros de la enseñanza superior.

Una vez finalizados los cursos básicos de los centros de formación Técnica, del programa experimental de cinco años, o del curso complementario de dos años de los centros de Formación Profesional, los alumnos que hayan obtenido una evaluación positiva en el último curso se presentan al examen de secundaria superior de las modalidades que hayan elegido

La enseñanza superior se divide en: públicos y privados, y en universitarios y no universitarios; ésta última comprende fundamentalmente los centros que imparten formación artística.

La categoría de "Universidad" engloba, además de las propiamente dichas, los Institutos Superiores de Educación Física, los centros de enseñanza superior que



disfrutaban de estudios especiales, los centros de especialización de nivel post-universitarios, así como otros centros de enseñanza superior de nivel universitario.

#### ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN ITALIA.

(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997).

NÚMERO DE ESCUELAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5	Centros públicos	8.743 escuelas
NÚMERO DE CLASES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5		93.986 clases
NÚMERO DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5		1.876.230 alumnos
NÚMERO DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (1994/5)		214.861 profesores
NÚMERO DE ESCUELAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5	Centros privados	806 centros escolares
NÚMERO DE CLASES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5		4481 clases
NÚMERO DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5		85828 alumnos
RATIO PROFESOR-ALUMNO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5		8'7
RATIO ALUMNO/CLASE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994/5		19'9
NÚMERO DE DIPLOMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1994-5. NIVEL PÚBLICO	Educación Secundaria	722.934 diplomas
	Educación Secundaria Superior	679.453 diplomas.
NÚMERO DE ALUMNOS QUE OBTUVIERON UN DIPLOMA. 1994-5 EN EL NIVEL SECUNDARIO	Escuelas Técnicas	70.894 alumnos
	Escuelas Profesionales	231.749 alumnos
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES	1995. Incluye aprendizaje	48%
NÚMERO DE REPETIDORES EN 1994-5. PORCENTAJES	Escuelas profesionales	45.616 alumnos. 8'9%
	Escuelas Técnicas	107.748 alumnos. 9'3%

### 2.2.3.

#### La Formación Profesional en Portugal

En Portugal, y amparándose en la Ley General sobre el Sistema Educativo de 1986, el Estado es el responsable del proceso de democratización de la enseñanza.

El Ministerio de Educación es el único responsable del sistema educativo general, exceptuando una serie de centros educativos gestionados de forma conjunta con otros Ministerios. Las autoridades centrales garantizan, así, la aplicación de la legislación y de las normas promulgadas por el Gobierno y el Parlamento.

Aun así, se está reformando el sistema de administración de todos los niveles educativos, por lo que las delegaciones regionales del Ministerio se están reestructurando según un criterio de descentralización, incrementando el poder de decisión de las autoridades locales y regionales. Por lo tanto, los centros educativos disponen cada vez de mayor autonomía.

El gobierno central y el Ministerio de Educación, principalmente, son los responsables de la financiación de la enseñanza pública, aunque las autoridades locales cuentan también con competencias. El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (*MESS*), a través del Instituto de Trabajo y Formación Profesional (*IEFP*), y en colaboración con los agentes sociales, es el responsable de los aprendizajes y de los centros de trabajo y de formación profesional. También es responsable, conjuntamente con el Ministerio de Educación, de los centros de Formación Profesional.

Administrativamente, también es competencia del Ministerio de Educación (*ME*) el definir la política nacional en materia de educación, para promover el desarrollo y modernización del sistema educativo. Cuenta para ello con servicios centrales y regionales. En esta línea, establecerá las directrices relativas a los contenidos respectivos de la educación preescolar y los planes de estudio de la enseñanza básica y secundaria. En colaboración con el *MESS* aprobará los planes de estudio para la Formación Profesional.

La financiación del sistema educativo también compete al citado Ministerio de Educación en cuanto a enseñanza pública, aunque la financiación de algunos centros educativos se lleva a cabo conjuntamente con otros ministerios. Este primero

financiará los servicios centrales y regionales, mientras que los centros privados y cooperativas serán financiados por medio de transferencias presupuestarias. Hay que citar también la financiación conjunta proporcionada por *el PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal)*, resultado de la Decisión aprobada por la Comunidad Europea en 1990 para financiar los recursos disponibles en materia de formación e innovación de la estructura educativa, tanto para la Formación Profesional como la enseñanza superior.

Los órganos consultivos con los que se cuenta para la Formación Profesional son los que a continuación se citan:

- El Consejo Nacional para la Educación (*Conselho Nacional de Educação-CNE*) que es un órgano independiente de rango superior que asesora al Ministerio y elabora informes, recomendaciones y sugerencias de cuestiones relacionadas con la educación.

- El Consejo para la Cooperación entre la Enseñanza Superior y la Industria (*Conselho para a Cooperaçao Ensino Superior-Empresa- CESE*) cuyos objetivos son el desarrollo de la cooperación entre la industria y los centros académicos, para la formación técnica de los trabajadores.

Pero además, y específicamente dentro del terreno en que ahora nos hallamos, el *MESS* es el responsable de desarrollar y aplicar las políticas relativas al empleo, a la Formación Profesional y a la Seguridad Social, en lo que respecta al empleo y la Formación Profesional. Su estructura central engloba la Dirección General de Empleo y Formación Profesional (*Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional-DGEFP*) y el Instituto de Trabajo y Formación Profesional (*Instituto do Emprego e Formação Profissional-IEFP*), así como sus delegaciones regionales.

La *DGEFP* es la responsable de la innovación, asistencia legal y técnica en las cuestiones relativas al empleo y la Formación Profesional, mientras que el *IEFP* es el responsable de la aplicación de las disposiciones relativas a la política de fomento del empleo y de la Formación Profesional.

Un comité tripartito es el responsable de la gestión del *IEFP*. El gobierno y los agentes sociales cuentan con representación en el seno de los comités consultivos y en las delegaciones regionales del *IEFP*. Su departamento de Formación

Profesional se encarga de la elaboración de los planes de estudio, de los programas de formación, de los aprendizajes, de la coordinación entre los distintos centros de Formación Profesional, etc. Además, y como resultado del desarrollo de la cooperación entre la Formación Profesional organizada dentro del sistema educativo y la correspondiente al mercado de trabajo, se constituyó en mayo de 1992 un grupo permanente de seguimiento que está coordinado por un representante del Ministerio de Educación y otro del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Finalmente, un Decreto Ley 95/92 supuso la creación de una normativa legal de las titulaciones profesionales, además de la creación de la Comisión Permanente para las mismas (*Comissao Permanente de Certificação*).

Unido a lo ya dicho, ha de unirse el interés manifiesto que el país concede al sistema de aprendizaje, creando incluso cursos de pre-aprendizaje para jóvenes de 15 a 21 años que no han finalizado la enseñanza obligatoria. A lo anterior hay que sumar la creación de programas de formación básica, de naturaleza diversa, que integrarán al joven en el mercado de trabajo. Se desarrolla, de este modo, un complejo entramado de Formación Profesional cuya finalidad es la de difuminar las líneas divisorias entre el sistema educativo y el sistema relativo a la Formación Profesional, siendo conscientes de que ambos están jugando su papel en la formación básica y en la formación continua.

#### ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN PORTUGAL (Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	5'3%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		4'9%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		24%
GASTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN EN 1996 (EN BILLONES DE PESETAS)	Total del capital en educación	891'2
	Total del capital en escuelas profesionales	9'6

En cuanto a la organización educativa de la Formación Profesional, obligatoria hasta los quince años, se describirá a continuación.

Dentro de la enseñanza secundaria obligatoria, ya puede establecerse una bifurcación, bien se centre ésta en la continuación para los estudios superiores, o enseñanza secundaria general; o bien se centre esta en el acceso al mundo laboral o formación técnica (*Cursos Tecnológicos-CT*). Ambas ramas poseen los mismos elementos: una formación general, una enseñanza específica y formación técnica. En este nuevo modelo se está otorgando una mayor importancia a la formación técnica, al introducir este tipo de formación en todos los centros de enseñanza secundaria y el la formación de todos los alumnos de los cursos de enseñanza secundaria general. Incluye materias tales como el idioma, el desarrollo social o la educación religiosa.

El conjunto de materias constituye un eje común con el *CSPOPE* (*cursos secundarios predominantemente orientados para o prosseguimento de etudos*), garantizando de este modo la transferencia entre los dos tipos de cursos y facilitando así para los alumnos continuar con sus estudios si así desean hacerlo.

En cuanto a contenidos, la enseñanza secundaria está organizada en cuatro areas de estudio, que son:

- la científica y medioambiental;
- la artística;
- la económica y social ;y
- las ciencias humanas.

Todas ellas poseen una parte de enseñanza general orientada hacia la continuación de los estudios y varios tipos de formación tecnológica (*CT*) en función de los denominados “*agrupamentos*”. En 1992/3 existían 11 tipos de *CT*:

- química,
- construcción civil,
- mecánica,
- electrónica,
- informática,
- diseño,
- artes y oficios,
- administración,
- comunicación,
- servicios comerciales y

- animación social.

El plan de estudios de las dos ramas consta de:

- enseñanza general; es común a todos los cursos, y tiene carácter obligatorio.
- enseñanza específica; consta de dos o tres materias obligatorias que son comunes entre las dos modalidades, garantizando así el intercambio entre los dos tipos de estudios.
- formación técnica; con el objetivo de adquirir una capacitación que permita a los jóvenes el acceso a una amplia gama de actividades y sectores profesionales.
- áreas de proyectos escolares, representando esta modalidad una serie de actividades multidisciplinares, con carácter obligatorio y organizadas y dirigidas desde los mismos centros educativos.

El alumno al finalizar sus cursos obtiene el título correspondiente (*diploma de estudios secundarios*) en el que se especifican el tipo de estudios realizados y las calificaciones finales obtenidas. Los alumnos que finalizan los cursos técnicos reciben además un diploma de cualificación profesional de nivel III (*Diploma de qualificação profissiona*l).

Existen aparte los centros de Formación Profesional (*EP*), que se crearon en 1989 y suponen una alternativa al sistema educativo regular. Ofrecen una enorme variedad de cursos (alrededor de 103), y a pesar de sus diferentes propósitos, pueden ser agrupados bajo 17 “*áreas de formação*”: social y cultural, científica, técnico/tecnológica y práctica. Los cursos se organizan según el mismo modelo que todos los cursos del *ensino secundário*, y la Formación Profesional puede alternar entre la escuela y el lugar de trabajo.

Se centran en satisfacer las necesidades de mano de obra principalmente a nivel local y regional, mediante la organización de cursos diversificados dentro de cada área de formación. El requisito mínimo para entrar en éstos es haber finalizado el 9º curso de escolarización. Los alumnos, (en un periodo actual de transición a una escolarización obligatoria de nueve años) que hayan finalizado el segundo ciclo de enseñanza básica o que no han finalizado el tercer ciclo, pueden acceder a unos

cursos de tres años que equivalen a los tres últimos cursos de los nueve años de enseñanza básica.

En cuanto a planes de estudio, los centros de Formación Profesional (con autonomía administrativa, financiera y pedagógica) cuentan con formación socio-cultural, científica, técnico-tecnológica y práctica, en proporciones variables, según el nivel inicial del alumno y la capacitación que se pretende conseguir, y organizados en módulos. La formación científica ocupa un 25% del programa anual de estudios, y están relacionadas con las aplicaciones técnicas de la Formación Profesional y técnica, teniendo un nivel equivalente a las materias de enseñanza secundaria.

Más específicamente, y según Eurydice (1996), la formación técnica, tecnológica y práctica ocupa el 50% del programa anual de estudios, y tiene un carácter eminentemente práctico, como la propia palabra así lo indica. Así, la práctica técnica y tecnológica cubre un 50% del total del plan de estudios. Este componente de formación puede variar dentro del mismo curso, acorde con la región sobre la que se está implementando el proyecto, o los objetivos y propósitos específicos de este proyecto. La duración de estos cursos de *especialização* tecnológica varía acorde con las cualificaciones iniciales de los alumnos: desde dos a cinco semestres a 1200-1400 horas.

Al finalizar los cursos, los módulos correspondientes, así como el periodo obligatorio de prácticas, y previa presentación de un informe en el que autoevalúa su grado de capacitación, obtendrá el consiguiente diploma, diferenciándose según si ha superado la parte únicamente de formación técnica (en cuyo caso se le concede un certificado de cualificación profesional), o al contrario han superado todas las materias excepto la anterior, obteniendo entonces el título de enseñanza secundaria.

La enseñanza superior pública engloba tanto la enseñanza superior universitaria como la enseñanza superior politécnica, creada a partir de 1979, aunque habría de esperar hasta 1985/6 para comenzar a funcionar. Estos últimos centros proporcionan enseñanza profesional especializada en regiones estratégicas para el desarrollo económico y social del país.

Cada uno de los centros de educación superior es responsable de sus propios planes curriculares. Los programas para las materias son coordinados, siguiendo los niveles de cada grupo o departamento. Cada año las universidades publican un

sumario de cada una de las materias, así como una concisa descripción de la estructura y organización de cursos, clases y otras actividades universitarias.

El año escolar suele durar 15-16 semanas por semestre, y a partir de una ley de 1980 se estableció el sistema de créditos para las universidades. Dichos créditos han de distribuirse entre:

- 15 horas de clases teóricas o,
- 40 horas de clases prácticas o,
- 30 horas de seminarios de formación.

**ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN PORTUGAL**  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS (1994-5)	Escuelas Formación Profesional públicas	465 escuelas
	Escuelas Formación Profesional privadas	161 escuelas
	Segundo y tercer ciclo escuelas públicas	972 escuelas
	Segundo y tercer ciclo escuelas privadas	224 escuelas
NÚMERO DE ESCUELAS FORMACIÓN PROFESIONAL (a tiempo parcial) (1994-5)	Establecimientos públicos	154 escuelas
	Establecimientos privados	128 escuelas
NÚMERO DE ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR (1994-5)	Establecimientos públicos	-----
	Establecimientos privados	202 escuelas
NÚMERO DE ALUMNOS EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL SECUNDARIA (1994-5)	Centros públicos	63.338 alumnos
	Centros privados	-----
NÚMERO DE ALUMNOS EN EL TERCER CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL SECUNDARIA	Centros públicos	63.313 alumnos
	Centros privados	3.741 alumnos
NÚMERO DE PROFESORES EN FORMACIÓN PROFESIONAL	Centros públicos	485 profesores
	Centros privados	161 profesores
NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL A TIEMPO PARCIAL	Centros públicos	-----
	Centros privados	-----
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES	1995. Incluye aprendizaje	-----



#### 2.2.4.

#### La Formación Profesional en Grecia

La educación en Grecia es una función básica del Estado y sus objetivos son los de proporcionar una formación moral, intelectual, profesional y física a todos los griegos, además de fomentar una conciencia nacional y religiosa y contribuir así al desarrollo de ciudadanos responsables y libres. Todos ellos tienen derecho a la enseñanza gratuita en todos los niveles de enseñanza que se imparten en los centros educativos financiados por el Estado.

La distribución de responsabilidades en lo que compete a la Formación Profesional, parte de que la responsabilidad global de la enseñanza recae en el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos, estando el sistema educativo griego regulado por leyes aprobadas en el Parlamento y por las distintas normativas promulgadas por el poder ejecutivo.

La administración y dirección de la enseñanza primaria y secundaria es responsabilidad de los Consejos Directivos distribuidos por las prefecturas, que son las que informan al gobierno.

Los centros de enseñanza superior (*AEI/Universidades* y *TEI/Centros de Formación Técnica Superior*) tienen un carácter autónomo según la Constitución, pero están financiados y supervisados por el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos.

La responsabilidad en lo que se refiere de forma específica a la Formación Profesional de los jóvenes es compartida por el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos y por el Ministerio de Trabajo. El primero tiene a su cargo la Formación Profesional que se imparte en la enseñanza secundaria post-obligatoria. La Organización para la Formación Profesional (*OEEK*) que es la responsable de los recientemente creados institutos de Formación Profesional (*IEK*) está también bajo los auspicios del citado Ministerio. El Ministerio de Trabajo, por su parte, y a través de la Organización para el empleo de la fuerza de trabajo (*OAED*), dirige tanto los centros de Formación Profesional técnica como las Escuelas de Aprendices (*Scholes Mathiteias*), y funciona con programas paralelos a los ofrecidos por los centros de Formación Profesional para adultos (*KEK*).

Administrativamente, y desde un nivel central, el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos es el responsable de la política central de educación. Las funciones y responsabilidades de dicho Ministerio son las de definir, evaluar y crear las condiciones que satisfagan las necesidades educativas. Algunas funciones y responsabilidades, sin embargo, y de una forma lógica, han sido delegadas a instituciones públicas y otros organismos, que informarán directamente al Ministerio.

En concreto, y en lo que respecta a la Formación Profesional, existe la ya citada *OEEK*, Organización para la Formación Profesional, creada en 1992, organización independiente encargada de organizar y dirigir los Institutos Estatales de Formación Profesional (*IEK*) que son competencia a su vez del anterior Ministerio. Además se encarga de supervisar los *IEK* de carácter privado. Sus funciones son:

- estudiar y evaluar las cualificaciones del personal especializado dentro de cada sector económico;
- reconocer y acreditar la enseñanza y formación impartidas en los *IEK*;
- convalidar las titulaciones otorgadas por otros organismos griegos encargados de la Formación Profesional y establecer las equivalencias con las titulaciones extranjeras;
- definir todos los derechos profesionales en todos los niveles de la Formación Profesional, en colaboración con los Ministerios correspondientes en cada caso y con los agentes sociales;
- gestionar todos los fondos de la UE destinados a la Formación Profesional y técnica, que dependen del Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos;
- desarrollar programas de investigación, realizar encuestas, recoger datos estadísticos y documentación en relación con la Formación Profesional .

A un nivel de prefectura, existen una serie de derechos y funciones básicas de los Directores de enseñanza primaria y secundaria. Además, las cuestiones relativas a la categoría administrativa de los profesores son resueltas por el Consejo Regional de cada prefectura y por un Consejo Central del ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos a nivel nacional.

Finalmente, y a un nivel institucional, es el director del centro, auxiliado por el Claustro de Profesores, el que administrará el centro. Las Universidades (*AEI*) son

entidades jurídicas de derecho público totalmente independientes y los Centros de Formación Técnica Superior (*TEI*) también son entidades jurídicas independientes del derecho público, dirigidas por organismos colectivos con juntas generales que establecerán, entre otras, los planes de estudio y la concesión de titulaciones.

Los órganos consultivos y de participación con que cuenta la educación griega, centrándose ahora en su vertiente profesional, aparte del Consejo de Educación Nacional (*ESYP*), que presenta las propuestas al gobierno sobre cuestiones de política educativa en todos los niveles de enseñanza, incluida la continua, nos encontramos con una serie de organismos que presentan también sus propias propuestas al Ministerio de Educación Nacional y de Asuntos Religiosos relativas a la organización, desarrollo, establecimiento y financiación de los centros de Formación Profesional técnica superior (*TEI*):

- el Consejo de Formación Técnica Superior (*STE*) que está compuesto por el Ministro de Educación Nacional y Asuntos Religiosos, por representantes de otros Ministerios, por los partidos políticos con representación parlamentaria, por representantes de los sectores productivos (cámaras de Comercio, por ejemplo), y por los sindicatos.

- el Instituto de Formación Técnica Superior (*ITE*) que está compuesto por siete consejeros y diez asesores nombrados por el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos.

- El Consejo Regional para la Formación Técnica Superior (*PSTE*), que está compuesto por el Prefecto o su representante en calidad de presidente, por el Consejo del *TEI*, por los representantes del gobierno local y de los organismos locales sociales y productivos, y por los estudiantes.

En cuanto a la organización escolar, en Grecia la enseñanza obligatoria tiene una duración de nueve años, desde los cinco años y medio hasta los quince, de los cuales los seis primeros se cursan en la escuela de primaria (*Dimotiko Scholio*) y los tres últimos años en la escuela de secundaria básica (*Gymnasio*).

En lo que concierne a la Formación Profesional en Grecia, hay que comenzar apelando a que en este país, los centros de enseñanza secundaria post-obligatoria son los *Lykeia* y los Centros de Formación Profesional y Técnica (*TES*). Los alumnos

que han finalizado sus estudios en el *Gymnasio* pueden ingresar en cualquier centro de enseñanza secundaria superior, puesto que no existen exámenes de ingreso.

En cuanto a la primera modalidad, los *Lykeia*, pueden ser centros educativos privados o estatales. Existen NÚMEROSas modalidades el *Lykeio*. Si bien vamos a nombrar las cuatro modalidades existentes, sólomente nos extenderemos en la segunda de ellas, con un carácter específicamente profesional, si bien la tercera, por su diseño mixto, también presta atención a esta modalidad educativa:

- El *Lykeio* general (*Geniko Lykeio*).
- El *Lykeio* de Formación Profesional-técnica (*Tecniko-Epagelmatiko Lykeio-TEL*).
- El *Lykeio* polivalente (*Enaio Polykadiko Lykeio-EPL*).
- Otros *Lykeio*: el clásico, el religioso, el de música y los departamentos deportivos de los *Lykeia*.

- En el primer caso de los arriba nombrados, El *Lykeio* de Formación Profesional-técnica (*Tecniko-Epagelmatiko Lykeio-TEL*), el plan de estudios consta de tres cursos, acentuando la especialización durante el segundo y el tercer año. En el primer curso todos los alumnos siguen un plan de estudios común, al que se añaden materias de orientación en un determinado sector técnico-profesional (por ejemplo en diseño, mecánica, electricidad, agricultura y desarrollo, etc).

En el segundo curso, las materias de Formación Profesional cobran mayor interés que las de carácter general. Estas están incluyendo prácticas de trabajo en talleres en uno de los siguientes sectores:

- ingeniería,
- electricidad y electrónica,
- construcción,
- química y metalurgia,
- artes aplicadas,
- industria textil,
- informática,
- economía y administración, y
- técnicas geológicas.

En el tercer curso, finalmente, los alumnos estudiarán una serie de materias troncales de carácter general, además de elegir una de las ramas educativas mencionadas o seguir un curso de especialización en un departamento, dirigido a la obtención de un puesto de trabajo. Así, mientras que en el primer y en el segundo curso las horas dedicadas al conocimiento general eran cinco, y quince las dedicadas a la especialización, en el transcurso del tercer año, ambas suben a dieciocho horas, aunque pueden ascender a veinte horas.

El primer año es común para todas las especialidades. En el transcurso del segundo, el curso se registra en ciclos, y en el tercer año en ramas o especialidades. En algunas especialidades las clases comienzan en el segundo año, tal y como lo muestran los ciclos de artes aplicadas y servicios sociales.

Las materias del *TEL* caen dentro de las siguientes categorías:

- Educación General (en primero, 21 horas, en segundo 19 horas y en tercero 13 horas).
- Especialización: Teórica y Laboratorio (el número de horas en el laboratorio variará en función del ciclo y la rama escogida).

Desde que el *TEL* se ha ido renovando, se ha intentado caminar hacia la tendencia que prescribe un programa de estudios de cuatro años: la distribución de las horas de clase es diferente, porque en cada año de estudios hay 25 horas de clase por semana. Pero juntas, el número de horas de clase por semana es mismo que el programa de tres años del *TEL*. Las materias de conocimiento general y las de especialización teórica son dadas por graduados universitarios, mientras que los laboratorios son dirigidos por profesores con experiencia en la especialización, provenientes del *SELETE* (Instituto para la Formación del Profesorado Técnico y Profesional).

Si el alumno desea ingresar en un Instituto de Enseñanza Técnica Superior (*TEI*), una vez finalizados sus estudios en el *TEL*, deberá presentar una solicitud de ingreso, realizando una selección entre todos los solicitantes en función de sus calificaciones, aunque también se está asentando la práctica de hacer exámenes selectivos de materias dentro de los mismos planes.

El objetivo de esta modalidad de Formación Profesional, ya para finalizar, y como pudiera deducirse de los contenidos, es el de proporcionar a los estudiantes los conocimientos técnicos y profesionales que les permitan desarrollar sus capacidades, de forma que una vez finalizado el período escolar puedan encontrar un trabajo específico en el campo profesional o técnico en el que se hayan formado.

- En el segundo caso, el *EPL* es una nueva modalidad de escuela, introducida en 1984, y tiene un carácter cualitativamente diferente: es el resultado de la combinación e integración entre la enseñanza general y técnica, pudiendo sus alumnos elegir tanto la Formación Profesional dirigida a un puesto de trabajo técnico como a la enseñanza general preparatoria para el ingreso en la enseñanza superior. También consta de tres cursos, posee seis ramas educativas y conduce a la obtención de diecisiete especialidades.

Las seis ramas educativas son:

- Hombre y sociedad;
- Salud, ciencias sociales y bienestar social;
- Economía y administración;
- Tecnología y mecánica;
- Electricidad y electrónica;
- Tecnología química y del Sector primario.

A su vez, las 17 especialidades a que conduce esta rama son:

- Rama educativa C;
- Servicios administrativos-secretariado;
- Bibliotecarios;
- Informática;

- Rama educativa B;
- Laboratorios médicos;
- Bienestar social;

- Rama Educativa D;
- Economía;
- Artes aplicadas;

- Rama educativa A;
- Ingeniería de la construcción;
- Ingeniería;
- Electricidad;
- Electrónica;
- Química;
- Agricultura.

Una vez finalizado con éxito el tercer curso, los alumnos pueden asistir a un departamento de especialización durante un curso más.

Además de las probabilidades que ya se han nombrado de realizar la Formación Profesional, existen otras:

- los centros de Formación Profesional técnica (*TES*), de carácter diurno, que imparten dos años de estudios, y centros nocturnos de Formación Profesional técnica que cuentan con estudios de tres años de duración. En dichos centros, las horas invertidas en Formación Profesional están prácticamente volcadas en las materias de especialización y en el trabajo de taller. Las materias que se estudian en estos centros combinan un tronco común de conocimientos (cinco horas a la semana) con materias de especialización, que alcanzan las 25 horas por semana. Estas últimas están incluyendo materias teóricas formuladas de tal modo que puedan ser a su vez aplicadas en la práctica y en los centros de trabajo. Si recogemos las especialidades de estos centros, aunque sea de una forma muy esquemática:

#### 1. Mecánica. Con las especialidades:

- Herramientas mecánicas
- Instalaciones frigoríficas
- Fontanería e instalaciones de calderas
- Ingeniería del Automóvil
- Chasis
- *Soldaduras* y trabajo con el metal
- Técnico de aviación

#### 2. Eléctrica. Con la especialidad:

- Sistemas eléctricos en los automóviles

3. Electrónica. Con la especialidad:
  - Automoción y computadoras
4. Construcción. Con la especialidad:
  - Carpintería y construcción.
5. Granja. Con la especialidad:
  - Floricultura.

Y, posteriormente, sin especialización, hay un enorme número de especialidades:

6. Peluquería y manicura
7. Muebles
8. Empleados de comercio
9. Empleados de joyería
10. Relojeros
11. Mineros
12. Trabajador textil, etc.

Los alumnos que finalizan sus estudios obtienen un diploma (*Ptychio*) en diversas especialidades (mecánico de coches, técnicos frigoríficos, etc). Estos pueden optar por buscar empleo, ingresar en el primer curso de cualquier tipo de *Lykeio* o en el segundo curso del *Lykeio* de Formación Profesional Técnica o del *Lykeio* Polivalente.

- Es interesante añadir a lo anteriormente dicho una última variante de Formación Profesional, los Institutos de Formación Profesional (*IEK*), que no se corresponden con ningún nivel de enseñanza. En éstos se ofrece cualquier tipo de Formación Profesional, ya sea básica, ya de continuación. Lo importante es proporcionar a los aprendices las correspondientes cualificaciones mediante la enseñanza de materias científicas, técnicas, profesionales y prácticas, de modo que se le facilite mediante este procedimiento la integración profesional en la sociedad y se garantice su adaptación a las necesidades cambiantes del proceso educativo.

Los diversos departamentos de la *IEK* admiten a los estudiantes procedentes de los *Gymnasia*, a los alumnos procedentes de los Centros de Formación Profesional técnica, y de todos los tipos de *Lykeia*, de modo que todos ellos reciben una Formación Profesional: de tipo básico, sobre todo en los primeros casos, mientras



que en los segundos, tanto los *TEL* como los *EPL*, se trataría mas de una mayor especialización de sus conocimientos técnicos. Estos centros, entonces, garantizan de este modo un diploma de Formación Profesional certificando la formación post-secundaria en el mercado.

Las principales ramas de formación en los *IEK* son:

- Tecnología de la información
- Económicas y empresariales
- Transporte y turismo
- Geotécnica
- Electrónica y automoción
- Ingeniería tecnológica
- Electricidad
- Construcción
- Química aplicada y materiales
- Artes aplicadas
- Medio ambiente
- Salud y servicios sociales
- Salud, bienestar y servicios sociales
- Comunicaciones y *mass-media*
- Comercios textiles: ropa y calzado.

De acuerdo a lo señalado, un alumno puede adquirir, por ejemplo, un diploma de Formación Profesional post-secundario en el campo geotécnico como técnico floricultor, o un diploma de Formación Profesional post-secundario en el campo de transporte y turismo como cabeza de una unidad de sistema de alimentación.

Los *IEK* están organizados por semestres, existiendo dos durante el año. Cada campo, como hemos podido comprobar, ofrece diferentes especializaciones, cada una de las cuales cuenta con un programa independiente de formación. La formación incluye cursos teóricos, en el puesto de trabajo y mixtos (en los que se aprenden, junto con la teoría, determinadas destrezas o competencias concretas).

Aquellos estudiantes que finalizan la formación obtienen un título acreditativo de haber realizado la Formación Profesional (*Vevaiosi epaglematikis katartisis*) en el que se reseña la especialidad y la duración de la formación. Dicho

título habilita además para presentarse a los exámenes finales de cualificación, que conducen a la obtención de un diploma de capacitación.

La enseñanza superior griega se reparte entre las Universidades (*AEI*), con un total de 18, extendidas por todo el país, y en la Enseñanza Técnica Superior (*TEI*), impartida por centros equipados para ello y concentrándose en una orientación más profesionalizante, existiendo seis facultades para ello.

Los *TEI* se diferencian claramente de las universidades, en lo que respecta a su papel y a la orientación que reciben sus titulados, así como en lo relativo a materias y titulaciones. En concreto, sus objetivos son:

- impartir la formación teórica y práctica pertinente para su aplicación en los ámbitos científicos, técnico, artístico y otros campos de la capacitación profesional.

- contribuir a la formación de ciudadanos responsables que sean capaces de colaborar, dentro de un marco democrático, en el desarrollo económico, social y cultural del país.

- hacer efectivo el derecho a la enseñanza gratuita de todos los ciudadanos griegos de acuerdo con sus aptitudes, tal como estipula la legislación vigente.

Hay 14 *TEI* en todo el país, a lo que hay que añadir las delegaciones en las distintas ciudades. Estos están compuestos por departamentos, agrupados en facultades, que cubren las principales áreas de estudio. En lo que respecta a sus *currícula*, cada departamento *TEI* traza el suyo propio, que contiene los cursos obligatorios y los opcionales, sus contenidos, el número de horas por semana, la metodología utilizada por el profesorado, o los prerrequisitos para ciertos cursos. Los cursos se organizan por créditos, de modo que el programa de estudios muestra el número mínimo de créditos requeridos para obtener un diploma. Las facultades son:

- Artes gráficas y estudios Artísticos;
- Dirección y Economía;
- Ciencias de la Salud;
- Agronomía;
- Tecnología aplicada;
- Ciencias de la Alimentación y Nutrición.

Los estudios que se realizan en el *TEI* finalizan con un diploma (*Ptychio*) del departamento en el que han cursado sus estudios.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN GRECIA  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE ESCUELAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	TEL	1.232 escuelas
	TES	340 escuelas
NÚMERO DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	TEL	252.454 alumnos
	TES	110.670 alumnos
NÚMERO DE PROFESORES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	TEL	19.671 profesores
	TES	10.816 profesores
NÚMERO DE ALUMNOS EN EL TOTAL DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL SECUNDARIA (1993-4)	1993	182.346 alumnos
	1994	186.148 alumnos
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	28%

### 2.3.

#### EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES NÓRDICOS

En este apartado se repasará la organización escolar de la Formación Profesional en los países Nórdicos: Dinamarca, Finlandia y Suecia.

Los tres países siguen, en efecto, directrices muy semejantes en su política educativa con respecto a la Formación Profesional, ya que cuentan con una tradición centralizadora que hoy experimenta y camina hacia la descentralización educativa, con éxito en todas las ramas en general, y en Formación Profesional en particular. Lo anterior se traduce en la actual libertad de la que es objeto y goza el alumnado en materia profesional, al existir cursos con una diversificación creciente, un mayor

interés por los programas experimentales que caminen hacia un mayor éxito, una tendencia notable que persigue operativizar la modularización de sus contenidos, etc.

Se abordarán a continuación y de forma individual estos tres países:

### 2.3.1.

#### La Formación Profesional en Dinamarca

Uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo danés ha sido siempre la libertad de elección del tipo de enseñanza. En Dinamarca, la enseñanza y la formación han constituido una responsabilidad distribuida y compartida por las autoridades del Estado central, los condados, los ayuntamientos, los organismos privados y las personas particulares, y por los directores y los equipos de dirección de los centros de enseñanza y de formación.

Dicha distribución de responsabilidades dependerá del tipo de enseñanza, del tipo de centro educativo y del nivel de enseñanza o de formación. Así, y acorde con lo dicho, mientras los centros de educación preescolar dependen del Ministerio de Asuntos Sociales, los demás niveles educativos dependen del Ministerio de Educación. Pero incluso dentro de los mismos, los ayuntamientos son responsables de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo (*folkeskole*), los condados son generalmente los responsables de la mayoría de las escuelas de secundaria de segundo ciclo (*Gymnasia*) y de los centros educativos que imparten los cursos que llevan al Examen Preparatorio para el ingreso en la Enseñanza Superior (*Hojere Foprberedelseseksamen-HF*).

Los centros de enseñanza superior no universitaria están en su mayoría en manos privadas: tal es el caso de los centros de formación de profesores, escuelas de ingeniería, escuelas superiores (*folkeshojsloler*), las escuelas de agronomía, las escuelas de continuación (*efterskoler*) y las escuelas de economía doméstica. El Estado subvenciona y gestiona la mayoría de las universidades y de los centros de enseñanza superior universitarios y no universitarios.

El Ministerio de Educación colabora con los agentes sociales en lo que respecta a la Formación Profesional. Las escuelas de Formación Profesional están organizadas como centros independientes que se gobiernan a sí mismos (las escuelas técnicas, escuelas de economía y de agronomía).

En la Administración, a un nivel central, se reconoce que el principal responsable de la enseñanza es el Ministerio de Educación, pero, tal y como he podido apuntar antes, también participan otros Ministerios: es el caso del Ministerio de Cultura y del de Trabajo, con responsabilidades en áreas educativas bien delimitadas. El papel de las instituciones centrales, en términos administrativos y legislativos, es determinante, puesto que la mayoría de los aspectos de la enseñanza y de la formación danesas y cuestiones afines se regulan mediante el Parlamento danés. Dichas leyes establecen los objetivos globales y definen el marco general de actuación para las diferentes modalidades y niveles de enseñanza y de formación.

En lo que respecta más específicamente a la administración de los estudios de Formación Profesional (de las escuelas técnicas y comerciales), éstos son administrados en estrecha colaboración por el Ministerio de Educación y los agentes sociales.

Con la reforma que entró en vigor en 1991, la dirección normativa y pormenorizada que hasta entonces había realizado el Ministerio de Educación fue sustituida por una dirección encargada de establecer los objetivos y el marco general de actuación, y que hoy es compartida por el Ministerio de Educación y los agentes sociales, dando con ello una mayor importancia a la descentralización en cuanto a toma de decisiones sobre cuestiones escolares. El Ministerio debe dar su aprobación a las nuevas modalidades de formación y se encarga de establecer los reglamentos relativos a la formación que se imparta, a petición del Consejo para la Formación Profesional, que es un organismo asesor. El Ministerio también es el encargado de garantizar que los estudios de Formación Profesional tengan la misma categoría que los estudios de enseñanza general destinados a los jóvenes.

Los agentes sociales tienen un papel relevante dentro del área de la Formación Profesional. La nueva legislación y las modificaciones o cambios se realizan en estrecha colaboración con éstos. Además tienen otras muchas funciones, puesto que son los responsables de la modernización de los planes de formación y de la parte práctica de la misma, participando también en la parte teórica de los mismos. Es efectivamente del Ministerio de Educación y los agentes sociales, a lo que hay que sumar la participación de 85 comités de distintos sectores profesionales, los que, conjuntamente, establecen la estructura y los contenidos de los estudios, así como otros asuntos, como el reparto de tiempo entre la formación teórica y la práctica.

Todo lo anterior está garantizando que los estudios de Formación Profesional existentes por todo el país cuenten con la aprobación del mercado de trabajo y de los sectores industriales.

A nivel municipal y a nivel de condado, mientras que los ayuntamientos se responsabilizan más de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria obligatoria, los condados se encargarán de la administración de la enseñanza secundaria superior (*gymnasia*, pero también otros tipos de centros cuyos estudios conducen a la realización del examen preparatorio para el ingreso en la Enseñanza Superior) (*Hojere Forberedelseksamen-HK*). El Consejo del condado es el responsable de la creación, funcionamiento y cierre de dichos centros.

Finalmente, a nivel institucional, las escuelas de Formación Profesional son autónomas y están administradas por una Junta. Los procedimientos de planificación y ejecución se han descentralizado, como consecuencia de una reforma legislativa habida en el país, pasando a ser responsabilidad de las propias escuelas. Actualmente, de este modo, los directores de las escuelas tienen el poder de decisión, junto con los Consejos Escolares, y los citados Consejos locales para la enseñanza y la Formación juegan un papel muy importante en el desarrollo de la relación entre la escuela y la formación en el trabajo en el caso de los cursos de Formación Profesional en los que se combinan ambos tipos de formación.

En las escuelas superiores que imparten la enseñanza superior de ciclo medio pueden estar gestionadas por el Estado, ser autónomas o centros autorizados, pero todas ellas son dirigidas por una junta y un Rector. Las escuelas de ingenieros cuentan con distintos organismos directivos, que realizan recomendaciones y toman decisiones en relación con muchos aspectos (por ejemplo, con respecto a la distribución de los recursos financieros o la organización de la enseñanza).

En materia de financiación, y como viene ocurriendo en otros países, el Estado es el que subvenciona a todos los condados, ayuntamientos y centros privados de enseñanza y formación. Los centros educativos dirigidos por los condados y por organismos privados reciben importantes subvenciones directas.

Los Consejos de los Condados son los responsables financieros de todas las actividades educativas realizadas en los cursos que dependen de ellos (*Gymnasia* y

cursos *HF*), además de llevar a cabo la asignación de las subvenciones y de establecer el marco financiero de cada escuela.

La escuela de ingenieros y las escuelas superiores son privadas, pero están subvencionadas en un 100% por el Estado. Las escuelas de agronomía, las escuelas populares superiores y las de continuación, también son privadas pero reciben subvención estatal.

Finalizando con este apartado, los órganos asesores y consultores, en lo que respecta a Formación Profesional, se crea el Consejo para la Formación Profesional (*EUR*), organismo asesor del Ministerio para las cuestiones relativas a la política de formación, los objetivos globales y la estructura de los programas de Formación Profesional.

#### ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN DINAMARCA

(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	6'5%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		4'3%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN	7	54%

En Dinamarca, la enseñanza obligatoria en jornada completa tiene una duración de nueve años. (entre los 7 y los 16 años). Se imparte fundamentalmente en las escuelas municipales (*Folkeskole*, en un 90% de los alumnos, dejando el 10% restante para las escuelas privadas). Este sistema educativo no diferencia la enseñanza primaria de la secundaria básica. La enseñanza se imparte fundamentalmente en las escuelas municipales (*Folkeskole*, a las que asisten el 90% de los estudiantes). A partir del noveno curso de ésta, los alumnos podrán optar o no por la realización del décimo curso. El sistema danés no diferencia la primaria de la secundaria básica.

La escolarización obligatoria comienza a la edad de 6 años, dura doce años e incluye nueve años de escolarización en jornada completa. Para aquellos jóvenes que no asisten a la escuela para continuar recibiendo enseñanza general, ni ingresan en el sistema dual de Formación Profesional, cada *Länder* cuenta con su propia legislación

a la hora de prolongar su escolarización obligatoria en algún tipo de centro de Formación Profesional en jornada completa. Además, la mayoría de los *Länder* concede a los alumnos que han decidido realizar el décimo curso optativo el título de enseñanza secundaria, que les habilita para acceder a los estudios superiores a tiempo completo en la enseñanza secundaria.

El sistema de enseñanza secundaria superior se divide en dos ramas:

- la Enseñanza Secundaria superior general (*Gymnasium*) y los estudios para presentarse al Examen de Ingreso en la Enseñanza superior (*Højere Forberedelseksamen-HF*).

- la Enseñanza Secundaria superior de Formación Profesional: estudios superiores de economía (*HHX*) y estudios superiores técnicos (*HTX*).

Centrándonos en la Formación Profesional, en Dinamarca pueden impartirse tres modalidades principales, una vez finalizados los estudios obligatorios en la *Folkeskole*:

-1. la Formación Profesional básica:

Esta ha sufrido numerosas modificaciones importantes. La actual Ley de Formación Profesional de 1991 sustituye a la Ley de 1989, siendo ésta la continuación y reforma, a su vez, de la ley de 1977. Uno de los objetivos más interesantes de la presente ley es la reunificación de todas las modalidades de Formación Profesional en la misma: los cursos de aprendizaje, los cursos básicos de formación técnica, y los correspondientes a la Formación Profesional reglada, que es el verdadero objeto del presente proyecto.

El actual proyecto de Formación Profesional es realmente ambicioso, y cuenta con una reacción muy positiva: existen aproximadamente 85 cursos con más de 200 especialidades diferentes. En dichos cursos se concede una gran importancia a la alternancia "formación teórico-práctica". Están destinados a jóvenes entre 16 y 20 años y duran cuatro años.

Estos cursos de formación están organizados en forma de alternancia ("*sandwich*"), de modo que se complementa la formación teórica de un centro de



Formación Profesional con la formación práctica en una empresa. Un curso de esta tipología no dura más de cuatro años.

Hay dos modalidades de ingreso en los cursos de Formación Profesional, a saber, a través del centro educativo o a través de la formación práctica. Las dos modalidades se unen al comienzo del segundo periodo escolar, y una vez realizado éste, los alumnos y aprendices, reciben la misma formación. Aunque los alumnos elijan comenzar por una opción u otra, en el centro de Formación Profesional o en la empresa, al final la duración y los contenidos del curso son iguales para ambas modalidades.

Respecto a los contenidos, hay que destacar el hecho de que además de la capacitación profesional, los cursos de Formación Profesional tienen el firme propósito de proporcionar conocimiento general, así como de fomentar el desarrollo personal del alumno y de su comprensión de la sociedad en el que se haya inserto. De ahí que, junto a las materias troncales (tecnología, matemáticas, ciencias química, física, biología, danés, inglés y estudios sociales), exista una amplia gama de materias optativas, a las que se dedica una sexta parte del tiempo total de formación.

Entre las materias opcionales caben mencionar: economía de empresa, económicas, trabajo sobre el medio ambiente, historia de la tecnología, tecnología internacional y cultura, información tecnológica, material tecnológico, diseño, estadística, control de calidad, etc. Las materias pueden ser cogidas a tres niveles: El A, B, y C, en el que A es el máximo nivel. En el transcurso del último año del curso, los estudiantes eligen una materia técnica a nivel A o B. La elección de la materia técnica decide la especialización indicada en el certificado. De este modo, los estudios pueden elegir entre las cuatro especializaciones siguientes:

- tecnología de la construcción
- electro-tecnología
- tecnología de la maquinaria
- proceso tecnológico.

Además, el proyecto de Formación Profesional hay que entenderlo también como inserto en un sistema que proporcione a los jóvenes más oportunidades dentro de una formación continua.

La parte escolar de todos estos cursos abarcan cuatro tipo de asignaturas prácticas y teóricas:

- las asignaturas básicas (*Grundfag*);

Combinan aspectos generales y profesionales, y pretenden proporcionar una amplia base profesional, y, por lo tanto, son generalmente comunes a las distintas áreas. Habilitan a los alumnos para su ingreso en la enseñanza técnica superior de Formación Profesional.

- las asignaturas de área (*Omradefag*);

Dependen de cada curso y proporcionan a los alumnos una capacitación profesional de carácter tanto general como específico.

- las asignaturas especiales (*Specialefag*);

Proporcionan a los alumnos una capacitación profesional específica.

- y las asignaturas optativas (*Valgfag*).

Tienen importancia a la hora de ingresar en la enseñanza técnica superior y en la enseñanza superior. Las opciones ofrecidas tienen en cuenta las necesidades de capacitación y las perspectivas de empleo en la zona en la que se encuentre situado en el centro.

Las asignaturas básicas y las de área representan un tercio de curso, mientras que las especiales y optativas representan una sexta parte del mismo. Los propios centros deciden cuales son las materias optativas que van a impartir; mientras que los comités sectoriales cuentan con un gran peso específico a la hora de decidir cuales son las asignaturas básicas, las de área y las especiales.

Todos los cursos de Formación Profesional acaban y conducen a la obtención de un diploma de trabajador cualificado.

- 2. los cursos superiores comerciales (*HHX*)
- 3. los cursos superiores técnicos (*HTX*).

Estos dos cursos habrán de ser tratados necesariamente en común, puesto que son muchos los aspectos convergentes de ambos. Los dos tipos de estudios constan

de formación de carácter exclusivamente escolar y finalizan con un examen; también habilitan a los alumnos para la entrada en el mundo laboral o para el ingreso en la enseñanza superior.

Aunque ambos tipos de centros tengan aspectos comunes con los estudios de enseñanza secundaria superior, han mantenido su carácter específico y van destinados fundamentalmente a la obtención de un empleo en el sector privado. De hecho, los exámenes finales son también diferentes, puesto que las escuelas técnicas y comerciales imparten estudios que conducen al examen de ingreso en la enseñanza técnica superior (*Hojere Teknik Eksamen-HTX*) y al examen de ingreso en la enseñanza comercial superior (*Hojere Handelseksamen- HHX*). En 1994, el Parlamento aprobó una nueva Ley relativa al *HHX* y al *HTX*, que entró en vigor en 1995, referente a la intencionalidad de proporcionar un carácter más teórico al curso introductorio que precede a ambos cursos.

En cuanto a planes de estudios, en los *HHX* los alumnos aprenden a trabajar en áreas que tienen una aplicación directa en la administración y dirección de empresas. Mientras, en los *HTX* los alumnos tienen un alto porcentaje de contenido teórico, además de talleres industriales y prácticas de laboratorio. Se ofrecen, además, las siguientes especializaciones:

- electrónica,
- forestales,
- construcción,
- diseño gráfico,
- tecnología medioambiental,
- trabajo de laboratorio,
- técnico en hospitales,
- tecnología de exportación,
- comercio,
- economía de mercado,
- estudios informáticos, etc.

Ambos tipos de estudios tienen un carácter exclusivamente escolar y finalizan con un examen. El Ministerio de Educación decide cada año qué exámenes se van a celebrar. Cada alumno se presenta generalmente a un mínimo de 10 y a un máximo

de 12 exámenes. La evaluación se expresa en calificaciones obtenidas según la escala de puntuación de 13 puntos.

Los agentes sociales ejercen una gran influencia en los *HHX* y *HTX*. El Consejo Asesor de la Formación Profesional designa dos comités independientes para los *HHX* y los *HTX*, que asesoran al Ministerio de Educación en lo que se refiere a los objetivos de la enseñanza secundaria superior de Formación Profesional. En 1990, el Parlamento aprobó la Ley relativa a los estudios *HHX* y *HTX*. Los estudios de orientación profesional dentro del sistema escolar de enseñanza secundaria superior se han integrado en una sola ley, consecuencia a su vez de una adaptación de la reforma de la Formación Profesional, pero al mismo tiempo supone un refuerzo de la enseñanza secundaria superior de Formación Profesional, que tiene características comunes con la enseñanza general secundaria superior, tanto en lo que se refiere a la estructura como al contenido.

Existen, finalmente, más cursos de Formación Profesional básica, como por ejemplo el curso de formación agrícola, los programas de formación social y sanitaria, y los cursos de ingeniería marítima. Otra opción de notable acogida es la que se oferta desde las escuelas de producción. En estas últimas, que cuentan con las características singulares de la flexibilidad tanto de sus programas de estudio como de los métodos de enseñanza, así como su conexión con actividades orientadas al mundo laboral, los sectores más estudiados son:

- agricultura,
- jardinería,
- guarda forestal,
- piscifactoría,
- confección,
- instalación de placas solares,
- carpintería y ebanistería.

La enseñanza superior danesa reconoce entre sus modalidades las universidades, los centros universitarios y otros centros de enseñanza superior. Existe una gran variedad a la hora de escoger la modalidad y estudios preferentes. Mas de 130 centros imparten programas de estudio de diversa duración y nivel, incrementado a su vez por el importante desarrollo de la enseñanza superior no

académica en el campo de la Formación Profesional (técnica y comercial), como ya hemos visto.

Los estudios técnicos superiores, a los que accede la gran mayoría de los alumnos que han cursado la Formación Profesional y desean continuar sus respectivos estudios, han de contar con un curso previo de Formación Profesional dentro de la modalidad elegida. Las condiciones adheridas de admisión en la enseñanza comercial superior varían desde el título de enseñanza secundaria superior hasta la realización de un curso de Formación Profesional relevante para los estudios que se desean realizar. La enseñanza tiene un carácter fundamentalmente teórico, y las materias generales se relacionan con cuestiones profesionales. Hay aproximadamente 25 tipos de estudios de enseñanza técnica superior, generalmente de uno o dos años de duración. En la mayoría de los casos, los estudios se completan con un examen controlado por el Estado que conduce a la obtención de un diploma.

Los estudios de enseñanza técnica/comercial superior se imparten en colaboración con las escuelas técnicas y comerciales. Al finalizar, al estudiante se le concede un diploma. Los estudios de enseñanza comercial superior son relativamente nuevos y poco numerosos; incluyendo los estudios de informática que duran dos años y medio y que se basan en una formación escolar orientada al mundo laboral; y los estudios de economía de mercado duran dos años.

Hay una amplia gama de estudios no universitarios de ciclo medio, con una duración de tres a cuatro años:

- ingeniería,
- periodismo;

y estudios de tres años:

- trabajo social,
- comadrona,
- terapia ocupacional,
- fisioterapeuta
- auxiliar de laboratorio en hospitales.

Finalmente, los centros no académicos ofrecen estudios de primer ciclo o de ciclo medio, fundamentalmente en los ámbitos de la tecnología, la educación, el

trabajo social y la salud. Los estudios de enseñanza técnica superior se imparten en las escuelas técnicas para estudiantes mayores de diecinueve años, y van dirigidos a la obtención de un puesto de trabajo.

#### ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN DINAMARCA

(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: PRIVADAS Y PÚBLICAS (1993-4)	Gymnasiums públicos y Cursos HF	153
	Colleges profesionales	231
	Instituciones de educación superior	169
NÚMERO DE ESTUDIANTES POR NIVEL DE EDUCACIÓN (1993-4)	Gimnasiums y Cursos HF	75.000
	Cursos HHX y HTX	27.000
	Cursos Formación Profesional	123.000
	Educación Superior no universitaria (ciclo corto)	23.000
	Educación Superior no universitaria (ciclo medio)	61.000
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LAS PRINCIPALES RAMAS (1995-6): EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	HF	14.355
	HHX	29.230
	HTX	5.654
	Formación Profesional (general)	112.282
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	36%
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS EN LOS CICLOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA (CICLO CORTO) (1993-4)	Programas técnicos	5.752 estudiantes y 2167 graduados
NÚMERO DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS EN LOS CICLOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA (CICLO MEDIO) (1993-4)		10009 estudiantes Y 1550 graduados
PORCENTAJE DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR 1995	18-25 años	19'2%
	26-29 años	10'1%
PORCENTAJES DE CUALIFICACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR CICLO CORTO. 1993.	Educación Superior de ciclo medio	63%
	Educación Superior ciclo medio-largo	51%

### 2.3.2.

#### La Formación Profesional en Finlandia

La Constitución finlandesa (1919) establece que la ley debe garantizar que la enseñanza general obligatoria y los centros públicos tengan un carácter gratuito. También establece el deber del gobierno de mantener y subvencionar la Formación Profesional, la enseñanza general, la enseñanza superior en artes y ciencias aplicadas, y la enseñanza universitaria. Políticamente se apuesta por una educación de calidad y de eficacia, incrementando el abanico de posibilidades que se ofrece a los alumnos y transfiriendo competencias a los centros educativos en materia de planes de estudio y su aplicación. Se trata de fomentar también la cooperación entre los diferentes centros educativos y entre éstos y la comunidad local.

La distribución de responsabilidades compete, en su mayor parte, al Ministerio de Educación, siendo éste la máxima autoridad, y su labor la de supervisar y controlar la práctica totalidad de la enseñanza pública obligatoria. Las provincias y ayuntamientos también cuentan con determinadas competencias, a nivel de gestión educativa a nivel regional y local.

En cuanto a la administración de la formación profesional, el Ministerio de educación es quien prepara la legislación en materia de educación y toma las decisiones que considere necesarias, que son presentadas al Gobierno. El primero es el responsable de la enseñanza y la investigación, esto es, de centros educativos polivalentes, de centros de secundaria superior, de centros y escuelas superiores de Formación Profesional y de las universidades, entre otros. También se controla a este nivel el establecimiento de cuotas para los diferentes sectores y regiones dentro del marco de la Formación Profesional.

A un nivel regional y local, en Finlandia los ayuntamientos deben organizar la enseñanza polivalente: los centros de enseñanza superior y los centros y escuelas superiores de Formación Profesional (en íntima colaboración con las autoridades intermunicipales y con organizaciones y fundaciones privadas, a nivel de financiación).

Los centros y escuelas superiores de Formación Profesional cuentan generalmente con una junta directiva, así como consejos consultivos para promover la formación y la cooperación entre los centros y el mundo laboral. Estos están

compuestos por representantes del centro de formación, de profesores, de los principales agentes sociales del sector en cuestión y por otros expertos. Los planes de estudio, que explicaremos más adelante, se diseñan a nivel local, basándose en las directrices elaboradas por el Consejo Nacional para la Educación.

En lo que respecta a la financiación, el Estado y las autoridades locales comparten la responsabilidad de la oferta, inversión, gastos de funcionamiento y creación de centros. Una ley independiente establece la distribución de competencias financieras en lo que respecta a los centros de secundaria superior y a los centros de Formación Profesional. Las autoridades locales y otras partes responsables pueden, a su vez, recibir subvenciones del gobierno para cubrir los gastos de creación y funcionamiento de los centros, además de contar con sus propios mecanismos de financiación (dichas subvenciones gubernamentales se calculan para cubrir de un 25 a un 70% de gastos de creación, y de un 45 a un 60% de mantenimiento).

Los órganos consultivos con los que se cuenta, además de la incursión de los agentes sociales que participan en diversos sectores de Formación Profesional y expertos en esos ámbitos, con el Consejo Asesor para la Planificación Educativa, que establece las previsiones para satisfacer las futuras necesidades educativas revisando los planes de la enseñanza post-obligatoria.

**ESTADISTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN FINLANDIA.**  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997).

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	6'6%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		4'4%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		64%
PORCENTAJE DE GASTOS PUBLICOS EN EDUCACIÓN	1990	12'8%
	1992	11'2%
	1994	10'2%
DISTRIBUCION DEL GASTO EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS: FORMACIÓN PROFESIONAL(1994-6) (EN BILLONES)	1994	5'3
	1995	5'6
	1996	5'4
DISTRIBUCION DEL GASTO EN LA DUCACIÓN SUPERIOR: UNIVERSIDAD (EN BILLONES)	1994	4'2%
	1995	4'9
	1996	5'3



En Finlandia, todos los ciudadanos finlandeses deben recibir enseñanza durante un periodo de diez años, desde que cumplen siete años hasta que el joven cumple diecisiete. La enseñanza obligatoria no significa que los niños deben asistir a un centro educativo de forma obligatoria, sino que el alumno puede adquirir las capacidades y los conocimientos requeridos por otros medios. Pero, en la práctica, casi todos los finlandeses cursarán los nueve años de estudios del centro polivalente (*Peruskoulu/Grundskola*).

La organización escolar del sistema de Formación Profesional en Finlandia, tras nueve años de educación obligatoria en centros polivalentes, es como se sigue a continuación. El sistema finlandés de Formación Profesional es el resultado de una combinación de disciplinas, de tipos de centros y niveles educativos. Se rige por la Ley sobre Centros de Formación Profesional de 1987 y por decretos promulgados en cada uno de los centros específicos.

La Formación Profesional, entendida ésta a nivel general, se imparte en tres niveles separados, a los que los estudiantes asistirán una vez finalizada la enseñanza en el centro polivalente o haber superado el examen para acceder a cursos superiores. Dichos estudiantes pueden obtener:

- una titulación de Formación Profesional escolar, tras cursar dos o tres años de estudios (*CITE nivel 3*).
- una titulación de Formación Profesional superior, tras cursar de dos a cinco años de estudios (*CITE nivel 5*).
- una titulación de enseñanza superior, tras cursar de cuatro a cinco años de estudios (*CITE nivel 6*).

El aprendizaje constituye una alternativa a la Formación Profesional escolar, pero cuenta con una participación muy baja por parte de los alumnos (sólo un 3 o 4%).

Actualmente, la formación está organizada en torno a 26 programas básicos que engloban todos los sectores del mundo laboral, subdivididos en 220 cursos de especialización en diversas profesiones. Los alumnos que ingresan en la Formación Profesional procedentes directamente de centros polivalentes elegirán uno de los

programas básicos en el primer curso, pero hasta el segundo no deben decidir si realizan el cursos de especialización de nivel escolar o superior.

Una vez finalizado el curso básico, los estudiantes eligen cursos de especialización de secundaria, de Formación Profesional superior o de enseñanza superior. En la práctica, la mayoría de los estudiantes que realizan estudios de nivel superior no universitario ya están en posesión de un título de Formación Profesional de secundaria superior o han superado el examen de acceso a los estudios universitarios.

En 1995, todo el sistema se ha transformado, incluyendo el sistema referentes a la Formación Profesional, de modo que sólo los estudiantes que han finalizado los estudios de enseñanza secundaria superior general o profesional tendrán acceso a los cursos de Formación Profesional superior y de enseñanza superior. Metodológicamente, también se ha optado por modificar el sistema existente de cursos por módulos, más amplios y más exigentes, en función de los ámbitos y sectores.

El título de Formación Profesional secundaria superior habilita al estudiante para continuar sus estudios en una escuela superior de Formación Profesional o en un centro de enseñanza superior. Esta se imparte generalmente en centros especializados por sectores y que ofrecen tanto enseñanza secundaria como post-secundaria. En las profesiones del sector industrial, la Formación Profesional de nivel de secundaria se imparte normalmente en centros multidisciplinares de Formación Profesional y en escuelas técnicas que imparten enseñanza post-secundaria.

Existen 13 programas básicos para las profesiones del sector industrial. Los cursos más solicitados son: ingeniería y metalurgia, electrónica, industria del automóvil y transporte, construcción e industria textil. También se cuenta con centros de formación especializada en artes y oficios, artes aplicadas y comunicaciones, cuyos titulados acabarán trabajando en pequeñas empresas artesanales o en el sector de artes aplicadas. Los centros de formación comercial permiten a los estudiantes adquirir la titulación necesaria para el ejercicio de diversas profesiones en los sectores empresarial, comercial, administrativo e informático. Los centros de formación en hostelería, restauración, formación sanitaria, social, agrícola y de silvicultura cierran las opciones.

Los planes de estudio de los cursos anteriores se basan en las directrices nacionales para la elaboración de los mismos. El *curriculum* de la Formación Profesional está formado por el *curriculum* mínimo nacional, al cual se suma el *curriculum* individual de cada institución y los programas de estudios personales. El Cuerpo Nacional de Educación aprobó los primeros, y en cooperación con los empleadores en diferentes campos, otras figuras representativas y expertos de la vida económica, así como profesores y estudiantes. El espíritu que envuelve este proyecto es que la institución educativa diseñe su propia educación en unión con las instituciones locales, para que el estudiante pueda incluir en sus módulos (determinados por el sistema de grados, y, a su vez, éste por el de créditos o “*opintoviikko*”) partiendo de la realidad que le rodea, creando así oportunidades para el avance individual y conectándolo de la manera más realista con la Formación Profesional secundaria superior.

Volviendo, entonces, a los planes de estudio, éstos están desarrollados dentro del marco nacional y pueden asignar un 30% del total de horas de clase para cubrir las necesidades de formación locales y regionales. Estos planes constan de estudios profesionales orientados a la práctica de una profesión y de materias obligatorias comunes (matemáticas y ciencias naturales, humanidades y estudios sociales, otras lenguas, educación cultural, física y salud, y ética). Todos ellos incorporan, además de las materias teóricas, una parte de formación práctica.

La reforma del sistema educativo está modificando el *statu quo* anterior, de forma que se espera un estructura escolar más amplia que sustituya a los actuales programas de especialización. Los estudiantes dispondrán de una opcionalidad más creativa, de más alternativas, y se confeccionarán sus propios módulos. Ya se están aplicando los pertinentes programas de carácter experimental para investigar y desarrollar la cooperación entre los centros de Formación Profesional y la enseñanza secundaria superior, para que el alumno tenga todavía una mayor panoplia de materias a elegir. Estos obtendrán también una titulación de nuevo cuño, que combinará los estudios procedentes de las dos ramas. La duración de los estudios será también flexible, cubriendo un periodo de dos a cuatro años. Este programa cuenta ya con muchos centros experimentales adeptos.

De este modo, y aunque estos programas se sigan impartiendo durante varios años, ya se han producido modificaciones en la legislación vigente en función de los cambios que ya se certifican. Se están eliminando, así, desde estas instancias, los

obstáculos para la cooperación entre los diferentes centros de formación, y en cuanto a la estructura, se ha decidido que los estudios secundarios y post-secundarios ya no tendrán un carácter paralelo, de modo que a partir de 1995 ingresan en Formación Profesional superior aquellos alumnos que posean el título de enseñanza secundaria concedido por un centro de secundaria superior o de Formación Profesional.

La Formación Profesional secundaria superior ha sido agrupada en segmentos y dividida en campos, y, a partir de éstos, en vocaciones o grados. Hay alrededor de 77 grados en los siguientes segmentos y campos (de entre las que nombramos las más significativas):

- Recursos naturales:

- agricultura
- horticultura
- forestales
- pesca

- Tecnología y Tráfico:

- textiles y moda
- industria gráfica
- ingeniería mecánica
- calor y ventilación
- vehículos y transporte
- ingeniería eléctrica
- construcción
- trabajo de la madera
- tratamiento de subsuelos
- industria química y del papel
- procesamiento de la alimentación

- Administración y comercio:
  - comercio y administración
  
- *Catering* y economía doméstica:
  - hotel, restaurante y servicios de *catering* a larga escala
  - economía del hogar y servicios de limpieza
  
- Salud y servicios sociales:
  - cuidados de belleza
  - cuidados de salud y sociales
  
- Cultura:
  - artes y diseño
  - estudios medios de artes: teatro y danza
  - música
  
- Humanidades y Educación :
  - actividades de ocio
  - educación física

En lo que respecta a la enseñanza superior, y partiendo, como ya se ha indicado en otro lugar, de que en 1991 se aprobó una nueva legislación que iniciaba la reforma educativa, con el fin de simplificar el conjunto del sistema de Formación Profesional y establecer un sistema de enseñanza superior de carácter no universitario, esta normativa afectará igualmente a las cotas superiores.

En efecto, bajo estos aires de innovación y actualización, se crean 22 *Ammatikorkeakoulut (AMK)* experimentales, que combinan las modalidades de los centros de formación antiguos. De estos nuevos centros, la gran mayoría (16) son

multidisciplinares. Las cifras son halagüeñas, puesto que, por ejemplo, en el curso 92/3 6.400 nuevos estudiantes disfrutaron de esta modalidad educativa.

Las disciplinas que cuentan con más éxito de las que allí se imparten son: tecnología y transporte, administración y comercio, y ciencias de la salud. Estos tres programas ocuparán el 84% del total de cursos actuales impartidos en los centros de formación superior no universitaria y de enseñanza profesional superior.

Otras modalidades son:

- Sector de recursos naturales
- Sector de transporte
- Administración y comercio
- Hotel, turismo, *catering* y economía doméstica
- Servicios sociales y sector de cuidados de la salud
- Sector de recreativos y deportes

La licencia operativa de los *AMKs* define los campos en los cuales se permite que la institución organice la educación. La gran mayoría de los *AMKs* han preparado y están de hecho implementando programas (incluidos sus respectivos grados) que cruzan diferentes campos de estudio, mostrando así su naturaleza transversal. Estos centros funcionan en paralelo a las universidades, si bien conceden un nuevo tipo de titulación, que queda definida por la legislación como titulación de enseñanza superior y que tiene un carácter evidentemente más profesional que las titulaciones universitarias.

Los jóvenes podrán matricularse en un *Ammatikorkeakoulut* tras finalizar la enseñanza secundaria. Se requiere una titulación de Formación Profesional de nivel escolar, o haber superado el examen de acceso a los estudios superiores, o haber realizado estudios equivalentes en el extranjero. Se ha estado igualmente elaborando una legislación que regulará la situación de éstos, y que entró en vigor en 1995.

La otra opción es ir a las universidades (*Yliopisto/Universitet, Korkeakoulu/Högstola*), cuya admisión, desde 1991, también está permitida a las titulaciones de Formación Profesional de nivel de enseñanza secundaria y superior concedidas por los centros de Formación Profesional. También se diferencian, como

en el caso anterior, las de carácter pluridisciplinar con las que se decantan por una especialización. En ellos también se imparte formación continua y profesional.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN FINLANDIA,  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997).

NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EL TRAMO DE SECUNDARIA SUPERIOR (GENERAL)	1994	39.000 estudiantes
NÚMERO DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL	1995	96 centros
MEDIA DE ESTUDIANTES POR INSTITUCION DE FORMACIÓN PROFESIONAL	1995	577 estudiantes
NÚMERO DE PROFESORES EN FORMACIÓN PROFESIONAL	1995	55.582 profesores
NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN FORMACIÓN PROFESIONAL	1995	5.249 alumnos
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN LAS INSTITUCIONES AMK	1996	37.000 alumnos
	1997	50.000 alumnos
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	55%

### 2.3.3.

#### La Formación Profesional en Suecia

La Constitución austríaca garantiza el acceso de todos a los centros educativos públicos, sin distinción de origen, sexo, raza, nivel o clase social, idioma o religión. La Ley de Organización de Centros Educativos de 25 de julio de 1962 indica, además, que la enseñanza se adaptará a su etapa de desarrollo y a los distintos tipos de estudio, así como los conocimientos y la capacitación necesarios para sus futuras vidas y profesiones.

La distribución de responsabilidades en materia de Formación Profesional, en Austria, hay que entenderla desde una panorámica educativa más amplia marcada por la controversia y la delicadeza político-educativa consiguientes. Justificada desde

la misma, se genera un sistema de distribución de responsabilidades muy complejo, al ser repartido entre los distintos organismos y entidades. Mientras el Ministerio Federal de Educación y Cultura (*Bundesministerium für Unterricht und Kunst*) es el responsable global de la enseñanza primaria y secundaria, con inclusión de los centros de formación técnica y profesional media y superior, de los centros de formación del profesorado de educación infantil y del los centros de formación de educadores infantiles, así como de los centros de Formación Profesional obligatoria a tiempo parcial, el Ministerio Federal de Asuntos económicos es el responsable de las prácticas laborales incluidas en la Formación Profesional básica.

En cuanto a la Federación, ésta es la responsable exclusiva de la legislación y de la aplicación para el conjunto de la enseñanza secundaria general de tipo largo o académica, de la Formación Profesional media y superior, y de la formación del profesorado y del personal no docente de la educación infantil.

En la administración, se han creado órganos federales separados en los lugares donde el Estado es el responsable de la aplicación de la legislación. Estos órganos son:

- El Ministerio Federal de Educación y Cultura para todo el territorio nacional. Este establece los planes de estudio de conformidad con la Ley de Organización Escolar.

- Los Consejos Escolares de Distrito, en el nivel de los “distritos políticos”.

- Los Consejos Escolares Regionales, en el nivel de los *Länder*.

Existe una autonomía en los centros de educativos avalada por la ley de Organización Escolar de 1993/4 que autoriza a los centros educativos a elaborar su propia reglamentación en materia de planes de estudio. Los centros de Formación Profesional media y superior también disfrutan de cierto grado de autonomía respecto a los planes de estudio (cada centro puede disponer libremente de un mínimo de dos horas del programa de materias obligatorias) e impartir los cursos de especialización que consideren oportunos.

Todos los centros austríacos cuentan también con autonomía financiera. Los centros de Formación Profesional media y superior utilizarán estos recursos para la adquisición de material informático y equipamiento técnico. Este sistema facilitará la



puesta en práctica de formas de enseñanza basadas en proyectos individuales y orientadas hacia la práctica empresarial.

Los centros de enseñanza obligatoria (tanto los centros de enseñanza primaria, de secundaria general, educación especial, enseñanza profesional y pre-profesional) están financiados por los *Länder*, los ayuntamientos o las asociaciones municipales. Mientras los centros de enseñanza general obligatoria se financian a través de ayuntamientos o de las asociaciones municipales, los centros de Formación Profesional obligatoria a tiempo parcial (*Berufsschulen*) se financian a través de los *Länder*.

Finalmente, en cuanto a órganos consultivos asesores el Ministerio Federal, y en materia de Formación Profesional, forma la Comisión Consultiva para la Formación Profesional Obligatoria, compuesta por representantes del Ministerio Federal de Educación y Cultura, el Ministerio Federal de Asuntos Económicos (responsable de la formación en el puesto de trabajo en el sistema dual), del Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales (responsable de la política de empleo), así como representantes de la Cámara Austríaca de comercio, de la Asociación Federal Austríaca de Asociaciones Juveniles, así como por representantes del departamento del "personal docente de formación profesional" de la Confederación Austríaca de Sindicatos.

**ESTADISTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN SUECIA**  
(fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	5'3%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		3'9%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		77%

En Suecia, la enseñanza obligatoria esta constituida por nueve años de estudio en centros polivalentes (*grundskola*) y está destinada a niños de 7 a 16 años, si bien a partir de 1991, los niños pueden empezar a cursar enseñanza obligatoria a la edad de

seis años, si los padres así lo desean. Al final de la misma no se concede ninguna titulación, pero sí se reseña en el informe escolar que el alumno ha finalizado.

Centrándose más específicamente en la Formación Profesional que ya se imparte en enseñanza secundaria, ésta comienza con el curso de Formación Profesional (*polytechnischer Lehrgang*), dedicado fundamentalmente a los jóvenes de 14 a 15 años que están matriculados en el último curso de secundaria obligatoria y desean aprender una profesión una vez finalizada la enseñanza obligatoria. Es en realidad un curso de enseñanza pre-profesional que complementa la enseñanza básica de los jóvenes y les prepara para la vida laboral mediante la formación en una profesión específica. Este curso ofrece una amplia información y familiariza a los alumnos con los diferentes métodos de trabajo y con el entorno laboral local.

Existen materias obligatorias que se diferencian en función de la profesión elegida, permitiendo al alumno que asista a una selección de 9 clases semanales entre las diferentes opciones de materias obligatorias, en campos como la tecnología, el comercio, ciencias sociales, biología o agricultura. Las visitas a empresas y prácticas de aprendizaje en talleres a jornada completa familiarizan a los alumnos con su entorno laboral de una forma más convincente. Dependiendo de la situación local, el curso de formación pre-profesional se puede impartir en un centro separado o en colaboración con un centro de enseñanza obligatoria (*Hauptschule*).

Al finalizar la enseñanza secundaria básica, como ya se indicó, la decisión más importante está en relación con la elección de futuros estudios. En ese momento, casi el 100% de los alumnos asistirá a los centros de enseñanza secundaria general (más de 2/3 partes) o al ciclo básico de la enseñanza secundaria académica (menos de 1/3).

De los alumnos, entonces, que finalizan la enseñanza básica:

- el 44% eligen el curso de formación pre-profesional o la opción de aprendizaje
- el 45% elige la Formación Profesional media o superior
- un 5% cursará el ciclo superior en un centro de enseñanza secundaria académica.

Interesándonos específicamente ahora por los alumnos que finalizan el ciclo básico de la enseñanza secundaria académica (*AHS-Unterstufe*):

- más del 60% continúa el ciclo superior de la enseñanza secundaria académica;
- más del 30% elige un centro de Formación Profesional media o, en la mayoría de los casos, superior;
- el resto de los alumnos realiza la formación de aprendiz, o bien repite curso, o bien abandona los estudios.

Los centros de enseñanza secundaria superior son los que realmente acentúan la diferenciación de las salidas del sistema escolar obligatorio, en función de los intereses y capacidades de los alumnos. Cubre los cursos de 9º a 13º (jóvenes de 14 a 19 años). Las modalidades específicamente profesionales son (conducentes todas ellas al examen de fin de estudios secundarios superiores o *Reifeprüfungszeugnis*):

1. Centros de Formación Profesional (*Berufsschule*) del curso 10º al 13ª. Este sistema también cubre la Formación Profesional en el puesto de trabajo. Ampliamente extendido, los programas de formación de aprendices son escogidos por el 50% de jóvenes de 15 a 18 años que se preparan para el ejercicio de su futura profesión mediante el sistema dual (*dual system*). Pero, como requisito indispensable, todos los aprendices deben además asistir a un centro de Formación Profesional obligatoria a tiempo parcial hasta que finalicen la enseñanza obligatoria (con una duración mínima de dos años y máxima de cuatro, mientras que el aprendizaje dura tres años).

2. Centros de Formación Profesional media (*berufsbildende mittlere Schulen-BMS*). Son cursos del 9º al 12º.

Estos centros proporcionan tanto una enseñanza de carácter general como una Formación Profesional práctica para profesiones específicas. Estos centros imparten formación en jornada completa. Por lo general, el alumno es admitido al finalizar el octavo curso (con una edad media de 14 años) y después de superar una prueba de aptitud. Los estudios se centran en la formación práctica en talleres y en laboratorio escolares, además de la realización de prácticas de empresas en los meses de verano.

Una vez finalizados los estudios en este tipo de centro, los alumnos pueden presentarse al examen de enseñanza secundaria superior, realizando unos cursos complementarios (*Aufbaulehrgänge*) que tienen una duración de cuatro a seis semestres, y que no se imparten en todo el país.

El plan de estudios de estos centros de Formación Profesional media engloba los siguientes sectores:

- agricultura y silvicultura.
- industria y comercio
- comercio:
  - secretariado y administración.
  - gestión empresarial (escuelas comerciales de grado medio)
- escuelas de artes y oficios industriales y técnicos:
  - industria y técnica
  - industria textil
  - turismo
  - artes y oficios
  - trabajo social
  - ciencias de la salud
  - profesiones médico-sociales.

Las dos últimas se dan en centros regulados por la Ley Sanitaria. El número de alumnos asistentes a estos centros ha ido disminuyendo, en razón de un 4% anual. La explicación a este fenómeno hay que buscarla en la concentración de buen número de alumnos en los centros de Formación Profesional superior, que permite la presentación al examen de secundaria superior.

3. Centros de Formación Profesional superior (*berufsbildende höhere Chuleen- BHS*). Son cursos del 9º al 13º, y los alumnos admitidos deben haber superado, al igual que en el anterior caso, una prueba de aptitud.

Los centros de Formación Profesional superior imparten enseñanza general y profesional avanzada, lo cual es muy significativo, puesto que conduce a una doble titulación, pudiendo el alumno tanto ejercer una profesión como ir a la universidad. Estos estudios se realizan en jornada completa, duran cinco años y finalizan con la *Reifeprüfung*.

El plan de estudios se divide en tres partes igualmente importantes: la enseñanza general, la Formación Profesional teórica y la Formación Profesional práctica (en talleres, laboratorios, cocinas, etc). Los alumnos de esta modalidad de Formación Profesional deben realizar también prácticas obligatorias durante el periodo vacacional y en los sectores comercial e industrial. El plan de estudios establece el número y duración de las mismas. Los alumnos finalizan sus estudios hallándose ya habilitados para establecer su propia empresa tras tres años de experiencia profesional. Tras este periodo de tres años, los alumnos que han finalizado sus estudios de Formación Profesional superior reciben el título de “*ingenieur*”.

En cuanto a modalidades, finalmente, que se ofrecen esta rama profesional, son las siguientes:

- los centros de formación secundaria técnica superior: mecánica, electricidad, electrónica, informática, ingeniería civil y construcción, química, industria textil, actividades empresariales, etc.
- los centros secundarios superiores de moda y confección
- los centros secundarios superiores de turismo
- los centros secundarios superiores de comercio (*Handelsakademie*)
- los centros secundarios superiores de agricultura y silvicultura.

Un dato final: estos centros de Formación Profesional secundaria superior cuentan con un 50% más de alumnos que los centros de enseñanza secundaria académica del ciclo superior.

En cuanto a la enseñanza superior, se cuenta con la universitaria y la no universitaria.

Respecto a la segunda, la opción no universitaria, en Austria aunque existen pocos centros de esta tipología, se han creado cursos de la *Fachhochschule* (o centros de enseñanza post-secundaria dedicados a materias especiales). En la actualidad, existen los siguientes tipos de centros:

- Centros Superiores de Formación del profesorado (que incluyen al profesorado de Formación Profesional )

- las Escuelas Superiores de Asistentes Sociales
- las Escuelas Superiores de Ciencias de la Salud
- los Cursos de especialización técnica y comercial (cursos que duran de cuatro a seis semestres y en los cuales el alumno se especializa en áreas como comercio, artesanía, industria y turismo, adquiriendo al finalizar un diploma de capacitación profesional adicional)

Además existen centros de enseñanza secundaria no-universitaria, los *Fachhochschulen*, cursos de carácter científico, que admitirán a los alumnos que, además de contar con el título de enseñanza secundaria superior (*reifeprüfungszeugnis*) posean la capacitación profesional requerida.

**ESTADÍSTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN SUECIA.**  
(fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE ALUMNOS (1995-6)	Escuelas municipales	918.490 alumnos
	Escuelas independientes	20.247 alumnos
NÚMERO DE ALUMNOS	1996	932.000 alumnos
	1998 (estimación)	999.000 alumnos
NÚMERO DE ESCUELAS (1995-6)	Escuelas municipales	4.690 escuelas
	Escuelas independientes	338 escuelas
NÚMERO DE PROFESORES (1995-6)	Escuelas municipales	72.673 profesores
	Escuelas independientes	1.713 profesores
RATIO PROFESOR POR CADA 100 ALUMNOS	Escuelas municipales	72.627 profesores
NÚMERO DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (1995-6)	Universidades y colleges	269.800 graduados
	Alumnos a tiempo completo	217.600 alumnos
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES	1995. Incluye aprendizaje	38%
NÚMERO DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (1995-6)		33.500 licenciados

## 2.4.

### EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS PAÍSES DE INFLUJO DEL MODELO ALEMÁN

En este apartado coincidirían, en principio, todos los países de la Unión Europea, en la medida en que se hallan en mayor o menor grado atraídos por el modelo profesional alemán. A lo anterior podría unirse otro aspecto que también acentuaría su influjo, su proximidad geográfica (como sería el caso de países como Holanda y Bélgica). Sin embargo, el país que toma el modelo alemán hasta sus últimas consecuencias es Austria. A este país se dedicará el siguiente apartado. Alemania no está incluida en la misma, puesto que es objeto de un estudio más exhaustivo en la Sección Tercera de esta Tesis Doctoral.

Como características comunes, estos países comparten una amplia tradición profesionalizante, una gran consideración y por tanto estatus de la Formación Profesional y, frente al espectro del desempleo que se muestra cada vez más presente, levantan su arma estratégica más potente: la constante cualificación del trabajador. Se analizarán a continuación cada uno de ellos:

#### 2.4.1.

##### La Formación Profesional en Austria

En Austria, la enseñanza obligatoria dura nueve años. La enseñanza obligatoria secundaria en Suecia tiene un carácter polivalente (*grundslola*) y está concebida para acoger a todos los jóvenes, desde los 7 a los 16 años.

En Suecia, la responsabilidad global del sistema educativo recae en el Parlamento y en el Gobierno, salvo la Universidad de Agronomía, que depende de la autoridad del Ministerio de Agricultura, y la formación para el empleo, que depende del Ministerio de Trabajo. El Ministerio de Educación y Ciencia es el responsable de la enseñanza y de la Formación Profesional.

Un rasgo característico del sistema administrativo sueco es la división de función es entre los Ministerios y los órganos administrativos centrales. Los responsables de la enseñanza dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia son el Estado, los consejos de condado y los ayuntamientos, y los poderes organizadores de los centros educativos privados. En 1992 se suprimió la administración regional en materia de educación.

El sistema de enseñanza sueco ha sido organizado tradicionalmente por el Estado. Durante muchos años, el control de las actividades educativas ha tenido un carácter fuertemente centralizado. A través de la legislación, reglamentos y planes de estudio, el Estado elaboraba unas directrices y unas normativas pormenorizadas en materia de actividades educativas y de control del sistema de financiación pública. Sin embargo, el sistema educativo ha experimentado importantes cambios en los últimos años, que han tenido como consecuencia una reducción del papel del Estado.

En la actualidad, el principio rector de la distribución de responsabilidades dentro del sistema educativo es que el Parlamento y el Gobierno deben controlar las actividades educativas, mediante el establecimiento de objetivos nacionales, mientras que las autoridades educativas centrales y locales y los poderes organizados de los distintos centros educativos son los responsables de garantizar que estas actividades educativas se llevan a cabo de conformidad con dichos objetivos nacionales y que conducen a los resultados previstos.

En lo que compete a la administración, y a un nivel central, el Parlamento es el que aprueba las leyes y toma las decisiones en relación con las subvenciones gubernamentales de la enseñanza, mientras que el gobierno establece las normativas y directrices generales que se aplican a los distintos tipos de enseñanza y distribuye las subvenciones gubernamentales. Así mismo, el gobierno elabora los planes de estudio del sistema escolar.

El Estado, por su parte, con la aprobación de las dos instancias anteriores, ejerce sus respectivas funciones educativas a través de los organismos gubernamentales centrales, que están subordinados de forma directa al Ministerio de Educación y Ciencia.



La principal autoridad central responsable de la supervisión del sistema educativo es el Instituto Nacional para la Educación. Sus funciones son la evaluación, el control y la supervisión, a nivel nacional, de todas las actividades escolares.

Los institutos nacionales, por su parte, elaboran unos informes anuales y presentan propuestas de presupuestos al gobierno. Además, cada tres o más años, deben presentar al gobierno y al Parlamento un informe global sobre la situación de sus ámbitos de competencia, así como datos relativos a la evolución a largo plazo del sistema educativo.

Además, y de conformidad con la legislación y la normativa vigente, las autoridades locales (consejos de condado y ayuntamientos) deben ofrecer una serie de servicios básicos, para lo que reciben subvenciones del Gobierno nacional. Así, el consejo municipal y el consejo del condado designan una o más comisiones encargadas de garantizar que las actividades educativas se llevan a cabo según la legislación vigente, y de que las condiciones externas a la enseñanza sean lo más favorables.

Los ayuntamientos supervisarán y evaluarán el programa escolar y presentarán al Estado informes sobre las circunstancias y factores más relevantes para la evaluación de las actividades educativas.

La financiación de la Formación Profesional, que es la que nos interesa dentro del sistema educativo sueco, se rige a partir de la ley del 1 de enero de 1993, a través de la cual los fondos asignados por el Estado a los ayuntamientos se conceden en calidad de subvenciones generales, aunque el Estado conceda otras subvenciones para la formación permanente del profesorado, la educación especial y para centros determinados de secundaria superior .

El Estado también financia de forma directa la enseñanza superior, y si dichos centros se gestionan por las autoridades locales, también recibirán subvenciones estatales, cubriendo el resto de los gastos los consejos del condado y los ayuntamientos.

ESTADÍSTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN AUSTRIA  
(fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	6'6%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		4'5%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		53%
COSTES DEL SISTEMA EDUCATIVO 1995	Educación secundaria superior	19.592 millones
COSTE POR ALUMNO 1995	Educación secundaria superior	63.300
COSTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR . AYUDAS	1995	5.400 millones
COSTES DE LOS COLLEGES UNIVERSITARIOS	1995	1.200 millones
COSTES EDUCACIÓN PRIVADA	1995	1900 millones
COSTES DE LOS COLLEGE UNIVERSITARIOS MEDIANOS Y PEQUEÑOS	1995	2.890 millones

Pasando a analizar la organización escolar de la Formación Profesional en Suecia, hay que tener en cuenta que el sistema educativo ha vivido recientemente una reforma en los niveles educativos obligatorios, que repercutirá a todas luces en los niveles superiores

Comenzando con la enseñanza postobligatoria, la educación secundaria superior, ésta ha experimentado igualmente una serie de reformas y modificaciones a lo largo de los últimos 25 años. Como ya se señaló en el apartado anterior, la *gymnasieskola* integraba, antes de la reforma, los distintos tipos de centros educativos que impartían enseñanza académica y profesional en el nivel de secundaria superior, con el fin de acoger a todos los jóvenes. El examen de fin de estudios del antiguo *gymnasium*, que preparaba para el ingreso de los estudiantes universitarios, se suprimió. Durante la década de los setenta y ochenta, se tomaron una serie de medidas para mejorar la enseñanza secundaria superior y los requisitos del mercado laboral a las necesidades reales de los jóvenes.

A finales de los ochenta, se inicia la reforma correspondiente a la estructura de los centros de enseñanza secundaria superior, introduciéndose las modificaciones definitivas en el curso 1992/3 de forma experimental, y aplicándose definitivamente en el curso 1995/6. La mayor parte de la enseñanza secundaria superior se imparte en centros educativos dependientes de los ayuntamientos. Son de carácter mixto, y gratuitos. También existe un número de centros privados de enseñanza superior. Estos se encuentran distribuidos en los municipios más grandes, a los que asistirán los alumnos procedentes también desde los municipios colindantes. Cuentan con un número nada despreciable de alumnos, entre 500 y 1500.

Antes de la reforma, la enseñanza secundaria superior se dividía en 25 ramas (*linjer*) de dos, tres o cuatro años de duración, contando con unos 500 grupos de especialización, agrupados en los sectores:

- idiomas, ciencias sociales y actividades artísticas: estudios de dos y tres años.
- profesiones médico-sociales, servicios sociales y educación para el consumidor: estudios de dos años.
- economía, comercio y oficina: estudios de dos y tres años.
- artes y oficios industriales: estudios de dos años, y, con carácter experimental, de tres años.
- tecnología y ciencias naturales: estudios de dos, tres y cuatro años.
- agricultura, silvicultura y horticultura: estudios de dos años.

La mayoría de estas ramas tienen un carácter práctico-profesional, y una duración de tres años. El plan de estudios, que se implantó en 1970, comenzó a ser revisado en 1992, a nivel de objetivos y directrices, con el fin de adecuarse al nuevo sistema de administración escolar de los centros educativos. Todas las ramas y cursos de especialización del antiguo sistema cuentan con sus propios planes de estudio. En lo que respecta específicamente a las ramas profesionales de dos años de duración, sólo cuentan con pocas materias generales, pero los alumnos que cursan estas ramas

pueden elegir materias generales adicionales y reducir, si así quieren, las materias de Formación Profesional.

El título conducente, antes de la reforma, a la universidad, siendo el correspondiente a la enseñanza secundaria superior es el *gymnasiebetyg*, concedido a todos los alumnos que hayan finalizado al menos un programa de estudios de dos años.

Tras la reforma, la nueva enseñanza secundaria superior presenta un nuevo programa de estudios, de tres años de duración, denominado *program*. Estos han sido elaborados para proporcionar una formación mucho más amplia y especializada a los alumnos que hayan optado por esta modalidad de enseñanza. Se presenta, como característica significativa, una mayor libertad de elección tanto en lo que respecta a contenidos, como en relación con los métodos pedagógicos y procedimientos de evaluación.

Hay un total de 16 programas nacionales, de los cuales 14 tienen una orientación claramente profesional. Los otros dos restantes prepararán a los alumnos que así lo deseen para la entrada a la universidad. La mayoría de estos programas nacionales están divididos en ramas en los cursos segundo y tercero. Además de las ramas nacionales, los ayuntamientos, más sensibles al contexto más inmediato, pueden ofrecer otras ramas locales adaptadas a las necesidades concretas de cada zona.

Los programas nacionales en vigor, tras la reforma, son los siguientes:

- el programa artístico: enseñanza general que conduce al ejercicio de profesiones con orientación artística.

- el programa de comercio y administración: conduce al ejercicio de profesiones en el comercio y en la administración, tanto en el sector público como en el privado.

- el programa de construcción: conduce al ejercicio de profesiones en los sectores de la construcción e ingeniería civil.

- el programa de animación y puericultura: conduce al ejercicio de profesiones relacionadas con el cuidado de la infancia, con las actividades extraescolares y de tiempo libre, con el cuidado de la salud, deportes y bibliotecas.

- el programa de ingeniería eléctrica: conduce al ejercicio de profesiones relacionadas con la instalación, reparación y mantenimiento de instalaciones eléctricas, de sistemas de telecomunicaciones y de material electrónico.

- el programa energético: conduce al ejercicio de profesiones en los sectores de la elaboración, venta y distribución de productos alimenticios.

- el programa artesanal: conduce al ejercicio de profesiones en la artesanía o en la industria, con una gran parte de la formación impartida en los propios lugares de trabajo.

- el programa de alimentación: conduce al ejercicio de profesiones en los sectores de la elaboración, venta y distribución de los productos alimenticios.

- el programa de cuidados sanitarios: conduce al ejercicio de profesiones en el sector sanitario, en el campo de la odontología y en los servicios de asistencia social.

- el programa de hostelería y restauración: conduce al ejercicio de profesiones tales como recepcionista, organizador de conferencias, camarero y cocinero.

- el programa industrial: conduce al ejercicio de profesiones dentro del sector de la profesión industrial, con inclusión de la programación y manejo de maquinaria, así como los procesos manejados y controlados por ordenador.

- el programa de medios de comunicación: conduce al ejercicio de profesiones en publicidad y en las diversas formas de diseño y producción de los medios audiovisuales.

- el programa de utilización de recursos naturales: conduce al ejercicio de profesiones en los sectores agrícola, forestal, horticultor y ganadero.

- el programa de ciencias sociales: conduce a la realización de estudios superiores en ciencias sociales, economía e idiomas.

- el programa de mecánica: conduce al ejercicio de trabajos de reparación y mantenimientos de coches, camiones y maquinaria en general.

Los objetivos educativos de los programas nacionales se definen en los objetivos de cada programa. Cada uno de ellos debe impartir una amplia Formación Profesional básica así como una base para la continuación de sus estudios, una vez finalizada la enseñanza secundaria superior .

Aquellos alumnos que deseen cursar un tipo de formación que no esté incluido en los programas nacionales pueden elegir la realización de un programa especial, cuyo plan de estudios elaboran ellos mismos en colaboración con el centro educativo para todo el periodo de enseñanza secundaria superior. Igualmente, los alumnos que no saben qué tipo de estudios desean realizar pueden cursar programas individuales de diversa duración y contenido, que permitirán el paso a uno de los programas nacionales, especiales o a un aprendizaje.

El programa de formación de aprendices engloba la Formación Profesional impartida en las empresas correspondientes y una enseñanza secundaria superior , especialmente centrada en las materias troncales.

Como características finales, hay que añadir que todos los alumnos habilitados para cursar un programa nacional pueden matricularse en cualquier centro educativo del país. Los ayuntamientos han de ofrecer una selección completa de los programas nacionales, y deben adaptarse el número de plazas a las diferentes preferencias de los alumnos. Los programas nacionales y las ramas nacionales y locales estarán distribuidas por diferentes ramas de conocimiento. Los planes de estudios de cada uno de ellos estarán constituidos por clases en las diferentes áreas de conocimiento, variando entre las clases de corta y larga duración.

En los programas de orientación profesional (la gran mayoría, tal y como hemos visto) un mínimo del 15% del tiempo total dedicado a la formación debe tener lugar en el centro del trabajo. El centro educativo será por su parte el responsable de garantizar este tipo de formación, así como su supervisión.

La evaluación y titulación finales, en el nuevo sistema de calificación de la enseñanza secundaria superior que se está aplicando de una forma gradual,

constituirá igualmente un proceso continuo. Las calificaciones se concederán al finalizar el programa completo de clases (programa de una materia a lo largo de los tres cursos) en lugar de cada curso o semestre. El título de enseñanza secundaria superior indicará las calificaciones obtenidas en cada programa de clases de secundaria superior.

La enseñanza superior se divide en estudios de primero, segundo y tercer ciclo. En 1987, la totalidad de la enseñanza post-secundaria (la universitaria y la Formación Profesional superior) estaba integrada en un sistema comprensivo, la *högskola*. Este sistema incorporaba un alto grado de planificación y reglamentación a nivel nacional.

Pero con el cambio de gobierno, en 1991, se emprendió un importante proceso de reforma con el objeto de flexibilizar las normativas relativas al anterior sistema de enseñanza superior. El fin era dotar a los centros de una mayor autonomía. En 1992 se aprueba la Nueva Ley sobre Educación a partir de la cual la capacidad de los programas y distribución de subvenciones de los centros educativos dependerá de las necesidades de los estudiantes. Las autoridades locales decidirán la organización de estudios y la gama de programas a impartir.

Los objetivos de los centros de enseñanza superior, tal y como se establecieron en la Ley de Enseñanza Superior de 1993, serán los de llevar a cabo sus investigaciones e impartir enseñanzas superiores.

A los centros de enseñanza superior de Suecia (tanto universidades, como escuelas superiores o centros especializados) podrán acceder los alumnos que hayan finalizado un programa nacional de tres años de enseñanza secundaria superior o estudios equivalentes en el extranjero. Aproximadamente el 30% de jóvenes cursan la enseñanza superior una vez finalizada la enseñanza obligatoria y la enseñanza secundaria superior. Esta tendencia es cada vez más creciente, sobre todo teniendo en cuenta que entre esta población estudiantil que decide continuar sus estudios hay que añadir un número relativamente importante de alumnos de mayor edad, que deciden continuar sus estudios.

Las regulaciones gubernamentales del gobierno en materia de exámenes describen tres exámenes generales, a los que se añaden los grados profesionales, que son 45 (denominándose "*yrkexamen*", y que se aplican sobre todo a las profesiones

que requieren una autorización o registro oficial, como es el caso de los doctores). Al final, se puede acceder a cuatro tipos de examen, reconociendo de este modo que es el propio estudiantes el que organiza su propio programa de estudios para completarlo con una de estas cualificaciones, otorgadas desde la universidad, los *college* universitarios y las escuelas de educación superior :

- El *Yrkesexamen*: hay 45 instituciones de Formación Profesional superior en Suiza. Estas ofrecen formación medidas en “puntos”.

- El *Magisterexamen*: El grado de *Master* consiste en, al menos, 160 puntos (equivalentes a cuatro años de estudios) en una institución superior.

- El *Kandidatexamen*: Para conseguir el grado de *Bachelor*, se ha de hacer al menos 120 puntos (tres años de estudios) en una institución de educación superior.

- El *Högskoleexamen*: Diploma del *College* Universitario consistente en al menos 80 puntos (dos años de estudio), con la especialidad que el propio centro decida o esté impartiendo.

ESTADISTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN AUSTRIA  
(fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE ESTUDIANTES EN BERUFSSCHULEN	1995-6	128.483 estudiantes
NÚMERO DE ESCUELAS EN BERUFSSCHULEN		212 centros
NÚMERO DE PROFESORES EN BERUFSSCHULEN		4.541 profesores
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN BERUFSBILDENDE MITTLERE SHULEN	1996/7	53.730 estudiantes
NÚMERO DE ESCUELAS EN BERUFSBILDENDE MITTLERE SHULEN		476 centros
NÚMERO DE PROFESORES EN BERUFSBILDENDE MITTLERE SHULEN		-----
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	-----



### 2.4.2.

#### La Formación Profesional en Bélgica

De conformidad con la Ley de 29 de junio de 1983, la enseñanza obligatoria tiene una duración de doce años, desde los 6 hasta los 18 años de edad. Los niños deben asistir a la escuela en jornada completa hasta la edad de quince años, finalizando la enseñanza primaria y, al menos, dos cursos de secundaria. El sistema educativo belga, y más concretamente la vertiente correspondiente a la Formación Profesional, hay que dividirla en tres variantes, cada una de las cuales, a pesar de contar con ejes evidentemente convergentes, tiene sus peculiaridades. De esta manera, vamos a conocer sus tres comunidades, analizándolas separadamente:

Recordando el apartado anterior, este país fue dividido en sus tres Comunidades con el objeto de facilitar el estudio y comprensión de sus respectivas enseñanzas correspondientes a la Formación Profesional: la Comunidad Francesa, la Comunidad Germano-Parlante y la Flamenca. Habrá una referencia, del mismo modo, a cada una de ellas también en el presente apartado, si bien ahora se incidirá más profundamente en todos los elementos que acaban configurando el sistema de la Formación Profesional de este país.

Sin embargo, y antes de dividir las definitivamente, es necesario apelar a los aspectos comunes que pueden achacarse a las tres Comunidades en cuestión. Y es que si bien en 1830 se fundó el Estado de Bélgica, centralizado y unitario, a partir de 1970, tras cuatro reformas consecutivas de la Constitución, Bélgica ha acabado convirtiéndose en un Estado Federal, constituido por las tres comunidades arriba señaladas. Cada una de las tres Comunidades goza de plena autonomía legislativa y de gobierno con respecto a sus propias cuestiones.

Las Comunidades también se responsabilizan de las cuestiones culturales, de la educación, de los temas relacionados con las personas y del idioma. Las regiones y el Estado también vierten sus responsabilidades al respecto.

Con respecto a las distribuciones de las responsabilidades, el Estado ha transferido la gestión de la Educación a las Comunidades, de modo que el primero mantiene el control en áreas muy específicas:

- Establecimiento del comienzo y del término de la escolarización obligatoria.

- Determinación de las condiciones mínimas para la obtención de títulos.
- Establecimiento del plan de pensiones para el profesorado.

El resto de las cuestiones educativas ha sido transferido a las Comunidades. Las responsabilidades administrativas de cada Comunidad vienen determinadas por el Consejo de la Comunidad (poder legislativo) y el Gobierno de la Comunidad y el Ministerio de Educación (poder ejecutivo).

Las Comunidades también se encargan de los aprendizajes y de la formación inicial para las profesiones independientes y para los directores de las *PYME*, mediante organismos especializados.

Finalmente, y antes de comenzar a desglosar los elementos de cada una de las tres Comunidades, y como ya pudo apuntarse en el apartado anterior, de conformidad con la Ley de 29 de junio de 1983, la enseñanza obligatoria tiene una duración de 12 años, desde los 6 hasta los 18 años de edad. Los niños deben asistir a la escuela a jornada completa hasta la edad de 15 años, finalizando la enseñanza primaria y, al menos, los dos primeros cursos de la enseñanza secundaria.

Pero vamos a centrarnos ya en la Formación Profesional de estas tres Comunidades:

### 1.1. Comunidad francesa

En la administración de la primera Comunidad, y como resultado de las recientes reformas del Estado, la política educativa general y la referida a la Educación Superior están a cargo del Consejo de la Comunidad Francesa y de su Gobierno, dentro del cual existe un Ministerio responsable de la enseñanza superior y otro para la enseñanza general (cubriendo la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y especial).

Es el propio Gobierno de la Comunidad Francesa, entonces, el que administra y dirige los centros educativos en todos los niveles educativos, aunque también recibe su apoyo de las provincias y los ayuntamientos.

Financieramente, es también la Comunidad Francesa la que corre con todos los gastos de la enseñanza en la Comunidad, y subvenciona tanto la enseñanza

pública como la enseñanza libre, en la medida en que lo establecen los diferentes decretos y leyes; y todo lo anterior resulta aplicado a todo el conjunto del sistema escolar, incluyendo los cursos de enseñanza superior de primer ciclo.

Los órganos consultivos, finalmente, con que cuenta dicha Comunidad, y reconociendo ya en su base el hecho de que los Ministros reciben opiniones provenientes de un gran número de Consejos y Comités, son (refiriéndonos específicamente en lo que respecta a la Formación Profesional):

- el Consejo de Educación y Formación, cuyo trabajo consiste en establecer las directrices básicas de la enseñanza y de la Formación Profesional para los próximos diez años;

- y el Comité de colaboración y mejora de la enseñanza Secundaria y el Consejo de la Formación Profesional y Técnica.

Desde la organización escolar de la Formación Profesional de la primera Comunidad, la Francesa, hay que comenzar apelando a la Ley base, de 1983, que establece los mínimos de la enseñanza obligatoria: de los 6 a los 18 años.

La enseñanza secundaria es el tramo en el que se decide su adhesión a la Formación Profesional o a la vía académica. La escolarización a jornada completa puede durar hasta la edad de 18 años, o hasta los 15 o 16, cuando se pueden cursar los estudios a tiempo parcial hasta los 18. El alumno ingresa en secundaria con el título de primaria (*CEB*). También es otorgado a aquellos estudiantes que no han finalizado la enseñanza primaria, pero que han aprobado el primer curso de enseñanza secundaria o el segundo curso de Formación Profesional.

La enseñanza secundaria en la Comunidad Francesa se imparte en tres tipos de centros educativos. De estas, nos interesa la tercera modalidad:

- el Instituto Técnico de la Comunidad (*Institut technique de la Communauté Française*), que imparte tres ciclos.

Las escuelas son mixtas, gratuitas y se organizan por edades, aunque otros criterios son las materias o incluso los niveles de habilidad.

En la Comunidad Francesa, la enseñanza secundaria está dividida en dos categorías principales:

Modalidad I:

Tres ciclos de dos cursos (denominada enseñanza renovada o *rénové*)

Modalidad II:

Dos ciclos de tres cursos (denominada enseñanza tradicional). Este sistema actualmente sólo se encuentra en muy pocos centros públicos subvencionados.

La Modalidad I se introdujo en el sector público en 1969, y actualmente se lleva a cabo en casi todas las escuelas organizadas por la Comunidad Francesa y en casi todos los centros educativos subvencionados confesionales y no confesionales, así como en las escuelas provinciales y comunales.

En cuanto a los planes de estudio, vamos a incidir algo más sobre cada uno de ellos:

Modalidad I:

Está dividida en cuatro especialidades, de acuerdo con la Ley del 19 de julio de 1971:

- enseñanza general;
- formación técnica;
- Formación Profesional;
- formación artística.

También hay que considerar la doble división en dos ramas principales:

- la rama de transición (enseñanza general, técnica y artística), cuyo objetivo será el de preparar a los estudiantes para su ingreso en la enseñanza superior, dejándoles la opción de acceder al mundo laboral.

- la rama de cualificación (la enseñanza general, artística y de Formación Profesional, cuyo objetivo es el de preparar a sus estudiantes durante los cursos que

así lo preparan, para la entrada al mundo laboral, dejándoles también la opción de ingresar en la enseñanza superior.

Así, la modalidad I consta de tres ciclos de dos cursos cada uno:

- El Primer ciclo o ciclo de observación (para estudiantes entre 12 y 14 años).

En el transcurso de éste, casi todos los estudiantes tienen el mismo plan de estudios. En el segundo curso común, se sigue un mismo plan de estudios que cuenta con diversas opciones básicas, entre las cuales ya se encuentra la formación científica, artística o técnica. En el segundo curso de Formación Profesional, los cursos comunes no cuentan con formación artística. Cada grupo de opciones consta de doce clases semanales y abarca al menos dos áreas de actividad técnica.

- El Segundo ciclo o ciclo de orientación (reservado para estudiantes entre 14 y 16 años).

- El Tercer ciclo o ciclo de determinación, para estudiantes entre 16 y 18 años.

En el transcurso del último tramo, se aplica un sistema de formación por materias integradas o bien un sistema de formación que combina diferentes opciones.

En el segundo y tercer ciclo de la rama de cualificación, además de la enseñanza de carácter general, existen unas opciones agrupadas que representan un promedio de 21 clases semanales, que cubren nueve áreas:

- agronomía,
- industria,
- construcción,
- hostelería,
- confección,
- arte,
- economía,
- trabajo social
- ciencias.

En la Formación Profesional, las opciones también se agrupan en nueve áreas. Cada opción consta de 25 clases semanales, y al final del segundo ciclo de

Formación Profesional, se puede cursar un año más de enseñanza superior o de especialización.

Finamente, la Formación Profesional, como variedad que apuntamos al principio, tiene entidad propia, pudiendo, al finalizar el tercer ciclo, escoger entre continuar la educación superior con el fin de ir a la universidad, especializarse dentro de la misma opción profesional para obtener un título de enseñanza secundaria superior, o un año más de Formación Profesional para la obtención esta vez de un diploma de capacitación.

La Modalidad II de la enseñanza secundaria se organiza de conformidad con la legislación básica sobre enseñanza secundaria general y técnica aprobada en 1957. Consta de dos ciclos de tres años cada uno.

Dentro de la misma, las dos terceras partes de los estudios de enseñanza técnica tienen carácter teórico; en la Formación Profesional, dos terceras partes de dichos estudios son de carácter práctico. Sin embargo, y debido al pequeño número de opciones técnicas y de Formación Profesional, las escuelas técnicas independientes de modalidad II ya no existen.

Respecto a la evaluación y a la calificación, es interesante señalar que tanto en la enseñanza de Modalidad I como de Modalidad II son las escuelas correspondientes las que conceden los títulos:

- Al finalizar el tercer curso de los estudios generales o técnicos, o en el cuarto curso de Formación Profesional, el estudiante recibe un título de enseñanza secundaria básica (*certificat d'enseignement secondaire inférieur-CESI*).

- El correspondiente a la Enseñanza Secundaria Superior (*certificat d'enseignement secondaire supérieur-CESS*).

- En la Modalidad I de la enseñanza secundaria, en sus ramas técnica y de Formación Profesional, se concede un diploma de capacitación (*certificat de qualification-CQ*) al final del cuarto curso. Los estudiantes también pueden obtener el título de enseñanza secundaria básica al finalizar la Modalidad II del primer ciclo de enseñanza secundaria técnica.

- El título de enseñanza secundaria superior, finalmente, se concede a todos los alumnos que han finalizado el sexto curso de enseñanza secundaria de Modalidad I o Modalidad II en sus ramas técnica y general.

En la Formación Profesional se expide un certificado de estudios (*certificat d'études*) y un diploma de capacitación al aprobar el sexto curso. Los estudiantes que realicen el séptimo curso de Formación Profesional pueden obtener, si así lo desean, el título de enseñanza secundaria superior, en el caso de que ya posean el título de enseñanza secundaria básica que se puede obtener al finalizar el cuarto curso.

La enseñanza superior, tras haber superado cualquiera de las modalidades señaladas, presenta tres tipos: la correspondiente al primer ciclo, la enseñanza superior de segundo ciclo y la enseñanza universitaria.

Todos los poseedores del título de enseñanza secundaria superior (*certificat d'enseignement secondaire supérieur- CESS*) pueden acceder a cualquiera de los tres tipos de enseñanza superior. Para algunos tipos de estudios (por ejemplo, las carreras de ingeniería), hay que realizar previamente un examen de ingreso.

La enseñanza superior de primer y segundo ciclo cuenta con una amplia variedad de estudios, preparando al estudiante para diversas actividades. Los siguientes sectores para los que se ofrece la formación son: industria, comercio, transporte, agricultura, medicina y trabajo social, educación, traducción e interpretación, artes aplicadas y técnicas de distribución.

Dos tipologías podemos encontrar dentro de esta modalidad:

- la enseñanza superior de primer ciclo, que consta de un sólo ciclo de tres o cuatro años de duración y que conduce a la obtención de la diplomatura (*gradué*) en diversas disciplinas: enfermería, trabajo o asistencia social, bibliotecario, profesor de preescolar, profesor de enseñanza primaria, educador o profesor de enseñanza secundaria básica.

- la enseñanza superior de segundo ciclo, que es de la misma naturaleza y nivel que la educación secundaria. Consta de dos ciclos y de una duración mínima de cuatro años, conduciendo a la obtención de los siguientes títulos y licenciaturas:

ingeniero industrial, arquitecto, economista, profesor de enseñanza secundaria superior, administración, ingeniero en comunicaciones, etc.

La enseñanza universitaria, ya para finalizar, posee un carácter mucho más teórico, y su objetivo es ofrecer una formación sólida para el personal encargado de la formación, concepción y aplicación del conocimiento.

### 1.2. Comunidad Germano-parlante.

La administración de esta Comunidad, y como resultado de las recientes reformas del Estado, depende del Gobierno, del Consejo de la Comunidad Germano-parlante y de su Ministerio de Educación.

La institución organizadora de la educación en la Comunidad es el Ministerio de Educación, que administra y dirige de forma directa los centros educativos en todos los niveles, así como las carreras administrativas del personal de su propia red educativa.

La financiación es cubierta también en gran medida por la citada Comunidad, que subvenciona tanto la enseñanza pública como la libre, en la medida en que lo determinan las leyes y los decretos.

El único órgano consultivo con el que se cuenta, a nivel tanto general como más específico con respecto a la Formación Profesional es la Comisión Pedagógica (*pädagogische Kommission*). Dicha comisión está compuesta por representantes de las diversas instituciones organizadoras, del servicio de inspección, de la administración, de los centros de enseñanza superior y de los sindicatos. Su función: asesorar al Ministerio en cuestiones relativas a la formación permanente y a los proyectos educativos.

Con respecto a la organización escolar de la Formación Profesional en la Comunidad Germano-parlante, y de conformidad también con la Ley de junio de 1983, la enseñanza obligatoria tiene aquí una duración de 12 años, desde los 6 hasta los 18 años de edad. Los niños han de asistir a la escuela en jornada completa hasta la edad de quince años, finalizando la enseñanza primaria y, al menos, los dos primeros cursos de secundaria.



La enseñanza secundaria (*Sekundarschulwesen*), al igual que ocurre con la primaria, forma parte del período de escolarización obligatoria. La escolarización en jornada completa puede durar hasta los 15 o los 16, ya que en ese momento se puede optar por cursar una enseñanza a tiempo parcial hasta los 18, combinada con la Formación Profesional.

Tras ingresar en la secundaria, con el título de la enseñanza primaria (*Abschulbzeugnis der Grundschule*), se podrá pasar, tras los cursos obligatorios, a la Modalidad I (actualmente sólo existe esta vía).

Las escuelas son generalmente mixtas, gratuitas, tienen un promedio de 200 a 400 alumnos y pueden encontrarse asociadas a escuelas de enseñanza primaria.

Dicha modalidad, de acuerdo con la Ley de 19 de julio de 1971, está organizada en cuatro especialidades:

- la enseñanza general;
- la Formación Profesional;
- la formación técnica;
- la formación artística.

Y, al igual que el caso anterior, también hay dos ramas: la de transición, cuyo objetivo es el de preparar a los estudiantes para la transición a un empleo, y la de calificación.

La modalidad I presenta tres ciclos de dos cursos, siendo iguales que en el caso anterior: observación, orientación y determinación.

A lo largo de los dos primeros ciclos y en el tercero, aunque en menos medida, hay probabilidad de pasar de una especialidad a otra, así como de pasar de la Formación Profesional a otros tipos de enseñanza.

En cuanto a los planes de estudio de lo nombrado líneas arriba en el primer curso del ciclo de orientación, todos los alumnos poseen el mismo plan establecido. En el segundo curso común, el plan de estudios también es el mismo, si bien cuenta con diversas opciones básicas, entre las que se encuentra la formación técnica.

Existen acuerdos especiales para los alumnos que cursan la Formación Profesional a partir del segundo curso, de modo que éstos estudian las mismas materias que en el curso básico, pero existen además clases a disposición de la escuela para que ésta las utilice como considere oportuno. En el segundo curso de Formación Profesional, el curso básico solo tiene 16 clases. En el transcurso del mismo se proporciona una introducción a la teoría y práctica de los principales sectores profesionales.

Finalmente, respecto a las evaluaciones y calificaciones, es la Junta de Evaluación (*Klassenrat*) la principal encargada de llevarlas a cabo. Se encarga de evaluar el progreso escolar de cada alumno y decide qué alumno pasará al siguiente curso. También expide los certificados pertinentes.

Los títulos son expedidos por las escuelas correspondientes y el “comité de homologación” se encarga de su convalidación, que garantizará que las escuelas cumplan la normativa existente con respecto a la organización de los estudios.

Al finalizar el tercer curso de los estudios generales o técnicos, o al final del cuarto curso de Formación Profesional, los estudiantes que han aprobado reciben un título de enseñanza secundaria básica (*AbschulBzeugnis der Unterstufe des Sekundarunterrichts*). En la rama técnica se expide un diploma de capacitación (*Befähigungsnachweis*), al finalizar el sexto curso.

Todos los estudiantes que han terminado el sexto curso en las especialidades de enseñanza general o de formación técnica obtienen el título de enseñanza secundaria superior (*AbschulBzeugnis der Oberstufe des Sekundarunterrichts*).

Finalmente, en la especialidad de Formación Profesional se expide un certificado de estudios (*Studienzeugnis*) y un diploma de capacitación (*Befähigungsnachweis*), al finalizar el sexto curso. Los estudiantes que cursan un séptimo año de estudios de Formación Profesional pueden obtener el título de enseñanza secundaria superior.

La enseñanza superior, es más restrictiva que en el caso anterior, puesto que sólo existe un grupo de enseñanza superior en la Comunidad Germano-Parlante: es el referente a la enseñanza superior de primer ciclo y el nivel no universitario también de primer ciclo.

Para acceder a esta enseñanza, los estudiantes han de hallarse en posesión del título de enseñanza secundaria superior (*AbschulBzeugnis der Oberstufe des Sekundarbereichs= Abitur*).

En cuanto a las titulaciones, la enseñanza superior de primer ciclo consta de un sólo ciclo de estudios que dura tres o cuatro años y que conduce a la obtención de un diploma final que proporciona acceso directo a una profesión dentro de la Comunidad Germano-Parlante.

Este tipo de enseñanza abarca dos clases de estudios: los médicos (*Graduierte Krankenspfleger*) y los educativos. Conducen a su vez a la obtención de diplomaturas en varias profesiones: enfermera, profesor de educación infantil, profesor de enseñanza primaria, etc.

### 1.3. Comunidad Flamenca.

Comenzando por la administración, y como consecuencia de las recientes reformas del Estado, la política educativa corre a cargo del *Vlaamse Raad* (el Consejo Flamenco, que es el poder legislativo que ejerce sus funciones), del Gobierno de la Comunidad y del Ministerio de Educación flamenco.

El Ministerio dirige el Departamento de Educación, que forma parte del Ministerio de la Comunidad Flamenca. El concepto de institución organizadora (*inrichtende machyt*) resulta precisamente de importancia capital para la organización de la educación flamenca. Define, entre otras cosas, el carácter de la enseñanza ofrecida, y desarrolla el plan educativo en la escuela. Esta recibe, además, los recursos financieros necesarios para impartir la formación, siendo así la responsable de la gestión correcta de dichos estudios.

También es libre de escoger sus métodos de enseñanza y de diseñar planes de estudio sobre la base de los objetivos mínimos (*eindtermen*) establecidos por el Gobierno central. Los planes de estudio no se desarrollan a nivel central, sino que los objetivos mínimos son las metas finales que deben conseguirse en cada nivel educativo, y son establecidas por el Gobierno Flamenco. El servicio de desarrollo educativo (*Dienst Voor Onder wijsonwikkeling-DVO*) es el encargado de definir dichos objetivos, que, si cuentan con el apoyo unánime del Consejo de Educación

Flamenco (*Vlaamse Onderwijsraad-VLOR*), son ratificados por el Consejo Flamenco.

En todo lo relacionado con el tema de la financiación, y el gasto público, hay que repetir necesariamente que la enseñanza es un asunto de la Comunidad. En Flandes, la Comunidad y la región coinciden políticamente y, por tanto, todas las actividades regionales y de la Comunidad son financiadas en su totalidad por las regiones y por la Comunidad. Además del presupuesto de la Comunidad, las provincias y los municipios realizan diversas aportaciones, en la enseñanza pública subvencionada.

En lo que respecta, finalmente, a la existencia de órganos asesores y consultivos, es el Consejo Flamenco de Educación (*Vlaamse Onderwijsraad-VLOR*) el organismo que tiene estas funciones, en todos los temas educativos. Cualquier proyecto de ley en el campo específico de la educación ha de ser presentado delante del *VLOR*. Además este Consejo puede dar su opinión al Gobierno Flamenco por iniciativa propia. Consta de un consejo general y de consejos independientes para la enseñanza primaria, secundaria, superior y la educación de adultos.

También hay que destacar la existencia del Consejo Socio-Económico Flamenco (*Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen-SERV*), compuesto por representantes de los empresarios y de los trabajadores, que deben dar su opinión sobre todos los anteproyectos de ley, entre los que se incluyen los de educación, aunque se centren lógicamente en los correspondientes a la Formación Profesional.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL DE BELGICA (COMUNIDAD FLAMENCA)  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	5'5%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		3'6%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		68%
	Tercer año	4'037%
	Cuarto año	3'824%

Por último, en la Comunidad Flamenca la educación obligatoria tiene una duración de doce años, desde los 6 hasta los 18 años de edad. Los niños asistirán a la enseñanza a tiempo completo hasta la edad de 15 años, finalizando la enseñanza primaria y al menos los dos cursos de la enseñanza secundaria (como en el caso anterior).

La enseñanza secundaria, tras haber pasado la enseñanza primaria (*Lager onderwijs*), forma parte de la enseñanza obligatoria. Como ya he indicado anteriormente, la escolarización en jornada completa puede durar hasta los 18 años, o hasta los 15 o 16, momento en que se puede cursar un tipo de enseñanza a tiempo parcial hasta los 18.

De conformidad con la ley de 31 de julio de 1990, la estructura de esta Comunidad consta de tres ciclos de dos años cada uno, con cuatro especialidades diferentes durante el segundo y tercer ciclo:

- la enseñanza secundaria general (*Algemeen secundair onderwijs-ASO*), que enfatiza la formación de base teórica, con el fin de acceder a la enseñanza superior.

- la enseñanza secundaria técnica (*Technisch Secundair onderwijs-TSO*) que está enfocada a materias de índole técnico-teórico, y que conduce a la obtención de un puesto de trabajo, aunque también a la enseñanza superior. También incluye cursos prácticos.

- la enseñanza secundaria artística (*Kunstsecundair onderwijs-KSO*) que conduce a la enseñanza superior, o bien a la obtención de un puesto de trabajo relacionado con las actividades artísticas.

- la enseñanza secundaria de Formación Profesional (*Beroes-secundair onderwijs-BSO*), que es una enseñanza de tipo práctico con la que se adquieren una serie de habilidades prácticas junto con una educación general. Puede permitir el acceso a la enseñanza superior.

A lo largo de los dos primeros ciclos y, en menor medida, en el tercer ciclo, se puede pasar de una especialidad a otra, y existen “puentes” que permiten el paso desde la Formación Profesional a otras especializadas.

Hay tres tipos de enseñanza secundaria:

- las escuelas medias (*Middenscholen*), que imparten enseñanza secundaria general durante el Segundo y el Tercer Ciclo, o en los tres ciclos;
- el Ateneo Real (*Koninklijk Atheneum*), que imparte la enseñanza secundaria general durante el Segundo y el Tercer Ciclo, o en los tres ciclos;
- y el Ateneo Técnico (*Koninklijk Technikch Atheneum*), que imparte la enseñanza secundaria técnica y de Formación Profesional en los tres ciclos.

Todas las escuelas de la Comunidad son mixtas. Tienen un carácter gratuito y pueden estar asociadas a escuelas de primaria o a centros de formación de profesorado.

Respecto a los planes de estudio generales de la enseñanza secundaria, puede aplicarse lo dicho anteriormente sobre las otras dos Comunidades, en el sentido de que a medida que se va avanzando en los niveles educativos, se activa la optatividad y la diferenciación de niveles, con el fin de, a través de una amplia gama de materias, complementar el curso básico.

Así, y puesto que disponemos de datos concretos de esta Comunidad, podemos decir que las tres formas de educación técnica se organizan en varios cursos: en el primero, coinciden en sus directrices generales. Ahora bien, a partir del segundo, las cuatro formas son organizadas separadamente.

En el primer año todos los alumnos siguen un *curriculum* común consistente en materias generales entre las que se incluye la educación técnica. Al anterior se añadirán aquellas materias que el propio centro determine en función de sus propias características socioeconómicas particulares.

En el segundo año los alumnos siguen también un *curriculum* en el que se ha introducido la educación tecnológica. 14 de las 24 horas semanales de clase son comunes. Hay un curso especial para aquellos alumnos que siguen una Formación Profesional desde el segundo año, el denominado “*Beroepsvoorbereidend Leerjaar*” (o segundo curso preparatorio de Formación Profesional en secundaria) (*BVL*).

Durante el segundo año de la Formación Profesional el *curriculum* central se reduce a 16 horas: la razón es que se añaden dos grupos de materias optativas que decidirán definitivamente la orientación final, tales como:

- agricultura,
- construcción,
- electricidad,
- metal,
- hotel,
- técnicas industriales, etc.

Desde el tercer año hasta el sexto, las vías de educación ya son organizadas separadamente, con un grupo común y otro opcional. La parte común consiste en cursos básicos, mientras que las materias opcionales pueden ser fundamentales o complementarias (en función de la especialidad elegida). El *curriculum* de esta etapa consiste en una serie de asignaturas básicas (por ejemplo, religión, historia y geografía, idioma y educación física). Dependiendo además de la elección de una de las tres vías de Formación Profesional, las opciones, entre otras, pueden ser: panadería, confección, gráficos, mecánica, agricultura, textil, animador juvenil, contabilidad, danza, música, drama, educación infantil, construcción, etc.

Existe, finalmente, la posibilidad de realizar un séptimo curso de especialización para completar la Formación Profesional secundaria, aunque también se puede realizar en el quinto año, según la especialidad a la que se haya optado.

Existen disposiciones generales para aquellos alumnos que realizan estudios de Formación Profesional hasta el segundo curso. Cada uno de los grupos de Formación Profesional ofrece una introducción a la teoría y práctica de las principales ramas de Formación Profesional.

En cuanto a la evaluación y calificaciones, el principal organismo encargado de llevar a cabo la primera es la Junta de Evaluación (*Klasseraad*), comité compuesto por todo el personal docente y directivo responsables de grupos de alumnos. Al finalizar el sexto curso de la enseñanza secundaria o el séptimo curso de la Formación Profesional los estudiantes obtendrán el título de enseñanza secundaria (*Diploma van secundair onderwijs*), que permite el ingreso a la enseñanza superior.

En lo que compete a la enseñanza superior, nos encontramos con tres tipologías, entre las cuales el alumno tendrá que elegir. En los últimos años se han hecho esfuerzos ingentes para integrar las legislaciones correspondientes a cada uno de los estratos. Estas son:

- la enseñanza superior de primer ciclo;
- la enseñanza superior de segundo ciclo;
- la enseñanza universitaria.

Todos los alumnos que estén en posesión del título de enseñanza secundaria pueden, en principio, acceder a cualquier tipo de enseñanza superior (excepto para las enseñanzas aplicadas, como la arquitectura, que está sometida a un examen de ingreso que organizan las universidades correspondientes). Aun así, los centros educativos pueden establecer condiciones especiales adicionales para los candidatos.

Los centros de enseñanza superior en los que se pueden realizar los estudios de primer y segundo ciclo reciben diversas denominaciones: Instituto Superior, Escuela, Centro de Educación Superior, Centro /Instituto de Formación, etc. Tanto los estudios de primer como de segundo ciclo cuentan con ocho especialidades principales:

- técnica,
- economía,
- agricultura,
- auxiliar médico,
- ciencias sociales,
- formación artística,
- pedagogía, y
- estudios marítimos.

Los estudios de enseñanza superior de primer ciclo constan de un sólo ciclo de tres o cuatro años. El estudio se centra en los aspectos prácticos y proporciona acceso directo al puesto de trabajo. No tiene rango universitario. Las carreras conducen a la obtención de una diplomatura en diversas profesiones: enfermería, trabajo social, bibliotecario/archivero, etc.



Los estudios de la enseñanza superior de segundo ciclo constan de dos ciclos: el primero dura dos años y el segundo de dos a tres. El primero tiene un carácter general, y el segundo, más especializado. Estos sí tienen rango universitario, y los títulos concedidos sí que tienen la misma categoría que los títulos universitarios. Los títulos otorgados van desde ingeniero industrial a licenciado, economista o arquitecto. La enseñanza superior de segundo ciclo forma personal altamente cualificado para tareas directivas e investigación aplicada.

A partir de 1995 han ido difuminándose las distinciones entre educación superior de ciclo corto y largo. En lugar de los institutos de educación superior (*Hogescholen*), que ofrecían estudios de ambos tipos, y de cara a plantearse una situación común con el panorama europeo y la consiguiente equivalencia de diplomas europeos, la reforma caminó hacia la existencia de 29 nuevos institutos que venían a sustituir a casi 160 institutos anteriores, con cursos de ciclo corto. En estos nuevos se ofrecen a los casi 2000 alumnos todo tipo de educación su fuera de la universidad. Existen alrededor de 20 nuevos institutos de formación superior que operan bajo leyes privadas, como el *College Náutico*.

Finalmente, en cuanto a titulaciones, el primer ciclo de la enseñanza académica básica conduce a la obtención de un título académico de grado medio, el título de “candidato” (*Kandidaat*). Los títulos que se expiden son, entre otros, ingeniero industrial, licenciado en ciencias náuticas, arquitecto, maestro de arte, etc.

El segundo ciclo permite la obtención de las siguientes titulaciones académicas (con un rango equivalente al de licenciado):

- licenciado (*licentiaat*)
- odontólogo
- médico
- veterinario
- farmacéutico
- ingeniero civil-arquitecto
- ingeniero civil con titulación superior
- ingeniero biológico con titulación superior
- economista

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL DE BÉLGICA (COMUNIDAD FLAMENCA)  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	5'5%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		3'6%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		68%
	Tercer año	4'037%
	Cuarto año	3'824%

## 2.5.

EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN REINO UNIDO E  
IRLANDA

Esta agrupación de países se caracteriza, como ya se explicó en la Introducción, por un gran interés centrado en la Formación Profesional ocupacional, a partir del cual se despliega un gran número de cursos adaptados a las necesidades individuales de los jóvenes desempleados, e incluye al Reino Unido (Inglaterra y País de Gales, Irlanda del Norte y Escocia) y a Irlanda.

Como líneas directrices comunes en materia profesional cabe destacar la extrema heterogeneidad de cursos profesionales, fruto de la descentralización político-educativa que se aplica de forma generalizada; las consiguientes desregulación y autonomías educativas de son objeto los centros de Formación Profesional secundaria superior y, finalmente, los esfuerzos e intentos de sistematización de los cursos que, desde 1986, se están vertiendo y que tienen como efecto más inmediato la consolidación de la propuesta modular en los cursos y modalidades de Formación Profesional.

## 2.5.1.

## La Formación Profesional en Reino Unido

El estudio de Reino Unido, con objeto de analizar sus elementos de forma más clara, se ha dividido, como ya se pudo ver en el apartado anterior, en tres partes. Vamos ahora a abordar de forma más pormenorizada cada una de ellas, aplicándolo sobre la Formación Profesional e incidiendo en los elementos divergentes que muestren entre sí. Y es que el Reino Unido es el resultado de la unión de cuatro países, rigiéndose cada uno por el derecho consuetudinario y las convenciones.

En materia propiamente educativa, existe una legislación separada para Inglaterra y país de Gales, por un lado, para Escocia, por otro, y para Irlanda del Norte, respectivamente. Los ministros de cada uno de las tres partes son miembros del Gobierno de Reino Unido y también responsables ante el parlamento del funcionamiento de sus ministerios y de la promulgación de la legislación.

Coinciden, sin embargo, en la promulgación de principios básicos, como la referente a la educación obligatoria, que el alumno entre los cinco y los dieciséis años han de recibir en jornada completa. La enseñanza es gratuita, incluso en centros de enseñanza post-obligatoria, hasta la edad de 19 años.

En la distribución de responsabilidades, a un nivel todavía general, en el Reino Unido ha de destacarse una peculiaridad que incide de forma determinante sobre su respectivo sistema educativo, y es que la enseñanza tiene un carácter fuertemente descentralizado. Las diversas responsabilidades se reparten entre Gobierno central, el gobierno local, las iglesias y otras organizaciones sin ánimo de lucro, los órganos rectores de los centros educativos y el personal docente.

La responsabilidad global en materia de educación recae en Inglaterra en el Ministerio de Educación (*Department of Education*), en el País de Gales en la *Welsh Office (WO)*, en Escocia en el Ministerio de Educación de la *Schottisch Office*, y en Irlanda del Norte en el Ministerio de Educación. El Ministerio de Trabajo también tiene un importante papel en materia de educación.

Al mismo tiempo, la responsabilidad global de la Formación Profesional recae en el Ministerio de Trabajo en Inglaterra, en la *Welsh Office* en el País de Gales (en estrecha colaboración con el Ministerio de Trabajo), en la *Scottish Enterprise* y en la *Highlands and Islands Enterprise* en Escocia, y en el Instituto de Trabajo y Formación Profesional en Irlanda del Norte.

La enseñanza financiada con fondos públicos ha sido tradicionalmente responsabilidad de los gobiernos locales. En Inglaterra y País de Gales la responsabilidad de la gestión financiera y de la administración de la enseñanza ha sido transferida de las autoridades educativas locales (*Local Education Authorities-LEA*) y a los órganos rectores de los centros educativos (*governing bodies*). Los programas de formación son organizados en Inglaterra y País de Gales por los Consejos Empresariales para la Formación (*Training and Enterprise Councils-TEC*) y en Escocia ese papel lo cumplen las Asociaciones Empresariales Locales (*Local Enterprise Companies-LEC*). En el Reino Unido, finalmente, todos los centros de educación superior son autónomos.

Los sistemas educativos de Inglaterra, País de Gales, Escocia e Irlanda del Norte están sujetos, como hemos adelantado en esta introducción común, a legislaciones independientes. Esto implica que la organización, administración y control de estos sistemas, así como su terminología educativa y la denominación de los centros de enseñanza varían de forma relevante de uno a otro caso. De ahí que los estudiemos separadamente

*\* Inglaterra y país de Gales.*

El aspecto administrativo, con el que comenzamos el análisis, queda cubierto con las funciones del Ministerio de Educación (*Department for Education-DFE*), siendo el responsable de todos los aspectos de la enseñanza en Inglaterra, mientras que el Ministerio de Trabajo (*Employment Department*) es el responsable más específico de las políticas de Formación Profesional así como de determinadas iniciativas educativas más específica. En el País de Gales, la *Welsh Office (WO)* es la responsable tanto de la enseñanza como la Formación Profesional.

Las autoridades centrales tienen derecho a intervenir si las autoridades educativas locales o los órganos rectores de los centros educativos no cumplen de forma adecuada sus funciones. Poseen, del mismo modo, importantes mecanismos de influencia y control, en lo que se refiere, por ejemplo, a la asignación de recursos (concesión de subvenciones a la enseñanza y a la formación - *Grants for Education support and Training*). Además, no olvidemos que aunque en el presente contexto exista un carácter fuertemente descentralizado, las primeras establecerán los objetivos nacionales y formulan la política nacional en materia de educación, con inclusión del Plan Nacional de Estudios (*National Curriculum*).

De acuerdo con la Ley de Enseñanza Post-Obligatoria y Superior de 1992, a los centros de enseñanza post-obligatoria, tanto general como especializada, (*Colleges of Further Education*, a los *Tertiary colleges* y a los *Sixth Form Colleges*, en los que se cursa enseñanza a tiempo parcial ) se les otorga una autonomía estatutaria, y se convierten en Asociaciones de Enseñanza Post-Obligatoria (*Further Education Corporations*). Estos centros constituyen los nuevos sectores de enseñanza post-obligatoria, a la vez que retiran a las *LEA* la responsabilidad y competencias que se habían encargado en materia de provisión de enseñanza a estos centros.

La gestión de la enseñanza post-obligatoria recae en la Asociación (*Corporation*) o en el organismo rector. Las Asociaciones se componen de un número establecido de miembros, entre los cuales se incluye a representantes del Consejo Empresarial Local para la Formación (*TEC*).

Todos los centros de enseñanza superior son autónomos y totalmente responsables de la enseñanza que imparten como de la gestión y organización interna. Las universidades y otros centros de enseñanza superior conceden sus propias titulaciones. Estos centros también establecen sus propios métodos de enseñanza y evaluación, aunque tengan que ser aprobados por organismos tales como el *Higher Education Funding Council*, o Consejo para la Financiación de la Enseñanza Superior.

En lo que respecta a la financiación, de nuevo hemos de apelar a la unión entre el Gobierno central y los locales, las *LEAs*, ya que compartirán los gastos de enseñanza de sus respectivos alumnos. Después de la aplicación de la Ley sobre Enseñanza Post-Obligatoria y Superior de 1992, los centros de enseñanza post-obligatoria se financian primordialmente a través de los Consejos para la Financiación de la Enseñanza Post-Obligatoria (*FEFC*) de Inglaterra y del País de Gales, respectivamente. Los centros de enseñanza superior se financian fundamentalmente a partir de este organismo, (*FEFC*), y también aplicado a los dos países.

Como órganos consultivos, antes de entrar en materia propiamente educativa, la política educativa se ve influenciada por el fuerte activismo de un gran número de órganos consultivos, que proporcionan asesoramiento a los Ministerios del Gobierno

central y a las *LEAs*. Los padres, profesores, estudiantes, al igual que organismos que representan a los distintos grupos de interés políticos, religiosos y sociales. En determinadas circunstancias, además, el Gobierno puede crear comisiones de investigación que generalmente elaboran informes que analizan aspectos específicos de los servicios educativos.

En cuanto a Formación Profesional, y los consiguientes organismos intervinientes, aunque el Ministro de Trabajo sea el principal responsable a la hora de decidir los objetivos y prioridades de la Formación Profesional en el conjunto del territorio de Gran Bretaña, interviene el ya citado *Training and Enterprise Council*, marco real de actuación del anterior. En el País de Gales, la responsabilidad de la Formación Profesional recae en la *WO*, mientras que los *TEC* tratan de forma directa, y no mediada por el Ministerio de Trabajo, con el Ministro para dicho país.

Volviendo a los *TEC*, éstos se distribuyen de forma geográfica. A veces serán ayudados por cierto número de organismos autónomos que ejercen competencias en materia de Formación Profesional en diferentes sectores industriales (*Industry and Training Organizations-ITO*) y en profesiones o categorías profesionales específicas. Existen también diversos órganos examinadores que conceden titulaciones, de los cuales algunos están sujetos al reconocimiento del Consejo Nacional de Titulaciones Profesionales (*National Council for Vocational Qualifications*).

Los cursos de Formación Profesional se imparten en unos 500 centros de enseñanza post-obligatoria, en *Colleges*, en empresas privadas dedicadas a la formación, etc. Inglaterra y País de Gales cuentan con Consejos Empresariales para la Formación (*TEC*), organizaciones independientes cuyo objetivo es fomentar la participación de la industria local en la determinación de las necesidades de formación y en la organización de dicha formación, de forma que puedan satisfacerse de este modo las necesidades locales más inmediatas.

Estos Consejos son los responsables de la Formación Profesional continua, más allá de la formal, como es el programa Formación de Jóvenes (*Youth Training*). Volviendo a los cauces escolares, los *TEC* colaboran con los centros de enseñanza post-secundaria para planificar el número de plazas de cursos de formación y de financiar los cursos especialmente diseñados dentro de un programa de formación para un empleo específico.

Finalmente, nombrar a las Organizaciones para la Formación Industrial (*ITO*), que fomentan el desarrollo de la Formación Profesional dentro de sectores específicos de actividad, participando de igual modo en el desarrollo de las titulaciones profesionales nacionales, y las Asociaciones Profesionales (*Lead Bodies-LB*) que se responsabilizan igualmente de ciertos niveles de capacitación para determinadas profesiones o categorías profesionales.

ESTADÍSTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN U.K., ESCOCIA E IRLANDA DEL NORTE. (fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	4'6%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA		3'8%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		58%

#### *Inglaterra y País de Gales.*

Entrando en la organización escolar, conviene refrescar algunas notas generales del sistema educativo, como es el periodo de enseñanza obligatoria, de los cinco a los dieciséis años. La Ley sobre Educación (1984) establece los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y post-obligatoria. Así, por ejemplo, mientras las *maintained schools* (escuelas financiadas por dinero público o por *LEAs*) en Inglaterra y Gales proveen de una educación general a sus alumnos de secundaria, tal y como indica el *curriculum* nacional (introducido ya en la Reforma de 1988, y recientemente consolidada con la Reforma de 1994), ciertas escuelas de secundaria ya comienzan a especializarse en ciertas áreas del *curriculum*, tales como la tecnología, aunque no renuncien por ello al *curriculum* mínimo nacional. Con ello pretendo apostillar que la reforma de 1994 introduce de este modo una gran flexibilidad, a la vez que permite ya la inclusión del ingrediente de la Formación Profesional en esta etapa temprana (entre los 14 y los 16 años).

El periodo de enseñanza obligatoria empieza a los cinco años y finaliza a los dieciséis. El sistema de dos niveles (primaria y secundaria) coexiste con el sistema de

tres niveles (primaria, media y secundaria) de conformidad con las disposiciones establecidas por cada autoridad educativa local.

La enseñanza secundaria está destinada a los alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, aunque sepamos que la enseñanza secundaria obligatoria termina a la edad de dieciséis años. Algunos centros de secundaria también imparten enseñanza post-obligatoria hasta la edad de dieciocho años. Todos los alumnos de secundaria de País de Gales asisten a las *comprehensive schools*, que son centros de enseñanza polivalente que admite a los alumnos de un distrito. En algunas zonas los alumnos son admitidos en los centros de secundaria en función de los resultados en pruebas previas de selección.

Aquellos alumnos que no se han presentado o que no hayan superado estas pruebas, reciben una enseñanza general en los centros de enseñanza secundaria moderna (*modern schools*) hasta los dieciséis años, que marcan el final de la escolaridad obligatoria. Los centros de enseñanza técnica (*technical schools*) también imparten una enseñanza de carácter general, pero sobre todo se centran en las materias más técnicas. Además, y si el centro desea generar el mismo criterios de selección para la admisión de alumnos, a partir de la Ley educativa de 1993, puede hacerlo, y de este modo los centros autónomos subvencionados (*self-governing grant-maintained schools*) y *voluntary schools* obtendrán ingresos suplementarios y así convertirse en *Technology Colleges* e impartir a sus alumnos una enseñanza que camina hacia la especialización.

Si nos introducimos en el sistema educativo correspondiente a la Formación Profesional, y comenzando con la enseñanza secundaria post-obligatoria, ésta engloba además de la enseñanza secundaria post-obligatoria propiamente dicha, la educación de adultos, la formación permanente y la enseñanza superior. Sólo nos centraremos, como hemos hecho en el resto de países, en la primera y la última. Esta se imparte en los *Sixth Form Colleges*, en los *tertiary colleges* y en los centros de enseñanza post-obligatoria (*further education colleges*). De éstos ya se habló en el apartado anterior. Tan sólo recordar la tendencia actual que tiende a integrar las tres modalidades en una, siendo su eje común la enseñanza de la Formación Profesional.

Ahora baste sólo decir que oficialmente, para acceder a estos niveles educativos, no se requiere haber superado los exámenes *GSCE* (el examen del título



general del nivel avanzado o *General Certificate of Education Advance Level-GCE level A* ) pero éstos sí que al menos sirven para evaluar la capacidad de los alumnos, trascendente sobre todo para aquellos que deseen realizar posteriores estudios superiores. El porcentaje de alumnos de 16 años que realizan sus estudios post-obligatorios (aunque no se diferencie en este caso su nivel general o profesional) ha aumentado ostensiblemente desde el curso 1992/3 . En esta fecha, la mitad de los jóvenes de 16 años y 3/5 partes de jóvenes de 17 realizaban los cursos *GCE A Level* y/o *GCE AS*. El resto de los alumnos realizaban los cursos *BTEC*, o cursos del Consejo de Enseñanza Comercial y Técnica.

Los cursos de Formación Profesional se imparten cada vez de manera más generalizada en los centros de secundaria. Los cursos siguen los programas establecidos por organismos concesores de titulaciones, como el *BTEC*, el concedido por el Tribunal Examinador de la Real Sociedad de Bellas Artes, o la Cámara de Comercio e Industria de Londres. Mientras que el primero autoriza y concede las titulaciones de los cursos de Formación Profesional en una amplia gama de disciplinas, tales como estudios comerciales, gestión empresarial, ingeniería y diseño, el último concede diplomas y titulaciones en una amplia gama de conocimientos.

En 1986, el Gobierno creó el Consejo Nacional de Titulaciones Profesionales (*National Council for Vocational Qualifications- NCVQ*) con la finalidad de supervisar y homologar las titulaciones concedidas por los diferentes tribunales examinadores. El Gobierno introduce dos nuevas titulaciones:

- las titulaciones profesionales nacionales (*National Vocational Qualifications-NVQ*)
- las titulaciones profesionales nacionales generales (*General National Vocational Qualifications-GNVQ*).

Ambas tipologías deben sustituir las titulaciones que todavía conceden los organismos citados anteriormente, y se convierten a la larga en las principales titulaciones nacionales en materia de Formación Profesional. Los organismos responsables de los exámenes continuarán estableciendo las normas generales de los programas de estudios de cada tipo de centro y seguirán concediendo titulaciones.

Actualmente hay 300 escuelas en Inglaterra y Gales que están materializando experiencias-piloto con la nueva remodelación de la Formación Profesional. En Gales, 45 escuelas se hallan actualmente participando en este prometedor escenario, enseñando unidades de *GNVQs*, así como programas integrales.

Las actuales *NVQ*, titulaciones profesionales de carácter específico, están destinadas a jóvenes que han abandonado la enseñanza a jornada completa. De ahí que, actualmente, también se puedan conceder a los alumnos que hayan finalizado los cursos ofrecidos por cualquiera de los organismos mencionados anteriormente, y de conformidad con los criterios establecidos en el *GNVQ*. El organismo que concede la *NVQ* admite distintos tipos de pruebas para conceder el nivel de capacitación adquirido.

Más interesantes para nuestro actual objetivo se torna, entonces, el sistema de organización escolar que gira en torno a las *GNVQ* (*General National Vocational Qualifications*), dirigidas a los jóvenes que han superado la edad de escolarización obligatoria y que siguen cursando una enseñanza en jornada completa, proporcionando una formación polivalente que preparará para el acceso a un puesto de trabajo, así como la preparación para la realización de estudios superiores. Los primeros programas-piloto para las *GNVQ* se crearon en 1992 y las áreas de conocimiento se han venido aplicando de forma progresiva en los diferentes niveles.

Las 14 Areas de conocimiento que se imparten en la actualidad son:

- salud y trabajo social,
- comercio,
- gestión empresarial,
- arte y diseño,
- fabricación,
- ciencias,
- distribución,

- construcción y urbanismo,
- ingeniería,
- medios de comunicación,
- comunicación y artes aplicadas,
- agricultura y medio ambiente,
- hostelería y restauración,
- ocio y turismo,
- informática.

La mayoría de éstas se imparten en tres niveles:

- la *GNVQ* de nivel básico:

Consta de tres unidades obligatorias de estudio, más tres unidades optativas en diversos ámbitos profesionales. Equivale a cuatro *GCSE* con unas calificaciones de D a G o a un *NVQ* de nivel 1; estos estudios duran aproximadamente un año.

- la *GNVQ* de nivel intermedio:

Consta de tres unidades obligatorias de estudio, más dos unidades optativas. Equivale a 4-5 *GCSE* con unas calificaciones de A o C o a un *NVQ* de nivel dos; estos estudios equivalen aproximadamente a un año.

- la *GNVQ* de nivel superior:

Consta de ocho unidades obligatorias de estudio, más cuatro unidades optativas. Si los alumnos lo desean, pueden estudiar otras unidades suplementarios;

equivale a 2 *GCE A level* o a un *NVQ* de nivel tres. Estos estudios duran aproximadamente dos años.

El objetivo del Gobierno es el de lograr que el 25% de los jóvenes de 16 años realicen los cursos *GNVQ*, jóvenes que habrán superado la edad de escolarización obligatoria, aunque también puedan abrirse sus puertas a jóvenes menores de 16 años, que podrán cursar determinadas unidades.

Los objetivos de la Formación Profesional se muestran, en esta perspectiva, muy claros:

1.

En 1997, al menos un 80% de los jóvenes debieran haber obtenido una *NVQ* de nivel 2, o su equivalente en la enseñanza académica.

2.

Todos los jóvenes capaces deberían tener derecho a recibir una formación, una enseñanza estructurada o a adquirir una experiencia práctica que les permita obtener una *NVQ* de nivel 3 o una titulación académica equivalente.

3.

En el año 2000, al menos la mitad de los jóvenes deberían obtener una *NVQ* de nivel 3 que le sirva para posteriores estudios.

4.

En fin, la enseñanza académica y la Formación Profesional deberían fomentar la adquisición de conocimientos profesionales amplios y adecuados a su contexto.

Respecto a la educación superior, y aunque no existe una normativa unificada al respecto, estos estudios pueden conducir al joven que finaliza sus estudios de Formación Profesional :

- o bien a estudios de post-graduado,
- o a la obtención de un diploma de enseñanza superior (*Diploma of Higher Education*),

- - o a los estudios que conducen a la obtención del diploma nacional superior (*Higher National Diploma-HND*),
- o el certificado nacional superior (*Higher National Certificate*), el *BTEC* (*Business and Technology Education Council*)
- o el diploma de gestión empresarial (*Diploma in Management Studies*).

Todas las instituciones deben ofrecer un amplio rango de cursos, así como el número de horas de estudios requeridas. El año académico se divide en tres términos, divididos en dos semestres de estudio que a su vez se organizan, por lo general, en forma modular. Las propias instituciones pueden también ofrecer cursos más específicos, de cara a las necesidades de la comunidad local.

Se analizará finalmente el caso de Irlanda del Norte y el de Escocia. Las mayores variantes se encuentran en la primera parte de los mismos, en la referencia a la administración, financiación y órganos consultivos. Sin embargo, el sistema educativo de la Formación Profesional, salvo algunos matices en el caso escocés, se mantiene igual al del país analizado.

*\* B.Irlanda del Norte*

En la administración, la responsabilidad de los servicios educativos recae en el Ministerio de educación de Irlanda del Norte (*DENI*). Entre sus funciones, destacan las correspondientes a la elaboración de la política nacional en materia de educación, así como el mantenimiento de la homogeneidad de los niveles nacionales.

En este caso, el Ministro para Irlanda del norte es el que dirige el *DENI*, aunque recibe la asistencia del Secretario de Estado. El Ministerio de Educación consta de dos Direcciones Generales, cada una de ellas presidida por un director general, y de la Inspección de la enseñanza y de la formación.

A partir de 1994, el Consejo de Irlanda del Norte para los programas, exámenes y la evaluación (*CCEA*) será el responsable de supervisar y asesorar al Ministerio de Educación en todos los aspectos referidos a los planes de estudio, exámenes y procedimientos de evaluación.

En la Ley de Reforma Educativa para Irlanda del Norte, de 1989, se incluyen las disposiciones concretas y específicas para Irlanda del Norte, aunque contengan también muchas de las disposiciones legales que se hayan confeccionado conjuntamente para Inglaterra y País de Gales. Dentro de este documento puede destacarse la introducción de nuevas fórmulas de financiación, así como la delegación de competencias en materia de gestión y de financiación a los consejos de administración (*Board of Governors*). Desde abril, todos los centros de educación preescolar y de enseñanza primaria, secundaria y post-obligatoria reciben un tipo especial de financiación, de acuerdo con la fórmula que se estableció, según la cual se han transferido un máximo de competencias financieras y administrativas dentro de los límites precisos en la legislación.

Desde entonces, también, los centros de enseñanza secundaria cuentan con un sistema de delegación de presupuesto. A diferencia, sin embargo, de Inglaterra y el País de Gales, los centros de enseñanza post-obligatoria (*further education*) no son centros autónomos, sino que los *Boards* son los responsables de su gestión. La Ley de Reforma Educativa para Irlanda del Norte estipula que los *Boards* son los responsables de establecer programas de gestión local de los centros.

En cuanto a la organización escolar, y como se ha apuntado anteriormente, se siguen las mismas directrices en enseñanza secundaria obligatoria y post-obligatoria que en Inglaterra y País de Gales.

En lo que respecta a la enseñanza superior, en 1993 existían en Irlanda del Norte dos universidades, así como diferentes centros de enseñanza superior. Las disposiciones en materia de enseñanza superior son comparables a las que está en vigor en el resto del Reino Unido, pero tienen en cuenta la situación específica de Irlanda del Norte.

\* *C. Escocia*

Merece la pena que se le dedique una mayor atención, puesto que aquí sí que encontramos más peculiaridades y divergencias manifiestas.

Comenzando por la administración, el Ministerio para Escocia (*Secretary of State for Scotland*) es el responsable ante el Parlamento del Reino Unido de la supervisión y del desarrollo global de los servicios educativos en Escocia y de la

legislación en materia de educación escocesa, a través de su Ministerio de Educación (*Scottish Office Education Department-SOED*). Éste es el responsable de establecer los objetivos y los niveles de las distintas etapas educativas, formula la política nacional en materia de enseñanza, encarga los trabajos de investigación en este campo, desarrolla las directrices relativas a los planes de estudio y a los procedimientos de evaluación y supervisa y organiza los programas de formación. En la práctica, el Ministro delega sus responsabilidades en estas materias en el Secretario de Estado de Educación.

El Ministro también recibe asesoramiento de órganos escoceses encargados de la elaboración de los planes de estudio, destacando para nuestro actual estudio el *Scottish Vocational Education Council* y los Consejos Escoceses responsables de los exámenes oficiales (el *Scottish Examination Board* y el *Scottish Vocational Education Council*).

De conformidad con la Ley Escocesa de enseñanza Post-Obligatoria y Superior de 1992, la mayoría de los centros de enseñanza post-obligatoria han pasado de estar bajo el control de las autoridades locales a convertirse en entidades de derecho público. Son financiados por el Ministro para Escocia por mediación del *SOED*. Los centros de enseñanza post-obligatoria están gestionados por un consejo de gestión (*Board of Management*): al menos la mitad de esos miembros de este consejo deben contar con experiencia y capacitación probada en los sectores industrial, empresarial y laboral. Los centros de enseñanza post-obligatoria trabajan en estrecha relación con la industria y comercios locales.

Al igual que ocurre en el resto del Reino Unido, los centros de enseñanza superior son autónomos: mientras las universidades, así como otro tipo de centros de enseñanza superior, están habilitadas para conceder sus propias titulaciones, el resto de los centros cuenta con acuerdos de convalidación con otros centros de enseñanza superior.

En lo que respecta a la financiación, se reconoce que la educación es, en general, el servicio que ocasiona más gastos a las autoridades locales. La enseñanza post-obligatoria es financiada directamente por el Ministro para Escocia, de forma que los 43 centros que existen repartidos en Escocia dependen y son financiados de forma directa por el *SOED*. La enseñanza superior es financiada por el Consejo

Escocés para la Financiación de la Enseñanza Superior (*Scottish Higher Education Funding Council-SHEFC*).

En cuanto a órganos consultivos, el sistema educativo escocés depende de nueve órganos asociados al Ministerio Escocés de Educación (*SOED*), que, generalmente, están financiados por éste. De esos nueve, destaco el Consejo escocés para la Formación Profesional (*Scottish Vocational Education Council-SCOTVEC*), que es el órgano nacional responsable de la elaboración de las titulaciones profesionales, de su concesión y de su homologación.

Si se atiende ahora a la organización escolar, y respecto a la enseñanza profesional, todo lo dicho en Inglaterra y el país de Gales puede aplicarse al presente caso, si bien hay que reconocer una salvedad: los módulos de corta duración, que conducen a la obtención de las titulaciones profesionales escocesas, reciben otra denominación: *General Scottish Vocational Qualifications-GSVQ*. Por otra parte, y en este aspecto también se reconocen peculiaridades propias de este país, algunos alumnos realizan todo el programa *GSVQ*, diseñado para combinarse con los nuevos programas *SVQ*. Merece la pena que nos detengamos en ambas.

Respecto a las titulaciones profesionales escocesas (*SVQ*) hay que decir que éstas son unas titulaciones en profesiones específicas, que cumplen los criterios establecidos por el sector industrial correspondiente y que se reconocen en todo el territorio escocés. Se componen de unidades de capacitación distribuidas en cinco niveles, garantizando, así, que la persona está capacitada para el ejercicio de una profesión.

Las titulaciones profesionales generales escocesas (*GSVQ*) son unas titulaciones de carácter más global, que se obtienen tras haber realizado los módulos conducentes al *National Certificate*. Se conciben como complemento a las anteriores y están destinadas a jóvenes que asisten a la enseñanza post-obligatoria y a los adultos que desean reintegrarse en el mundo laboral. Las *GSVQ* constan también de cinco niveles, y permiten igualmente el acceso a la enseñanza superior.

La enseñanza secundaria post-obligatoria o *further education colleges*, imparte una amplia gama de cursos de nivel básico y avanzado. Los cursos se orientan fundamentalmente hacia la Formación Profesional y constantes trabajos prácticos y teóricos.



En el nivel básico, los alumnos pueden cursar los estudios conducentes al *National Certificate*, mediante la realización de módulos o de unidades de trabajo. La descripción de cada módulo especifica el nivel de conocimientos y las titulaciones requeridas. El alumno podrá cursarlo a tiempo parcial o a jornada concreta. Creados en 1985, estos módulos están compuestos por bloques de trabajo, con una orientación fundamentalmente profesional. Se imparten unos 3000 módulos. La superación del mismo supone la concesión de un título del *National Certificate* otorgado por el *SCOTCVET*. El estudiante elegirá entre la combinación de cursos y de módulos que cumplan los requisitos y que permitan la obtención de una de las titulaciones profesionales escocesas (*General Scottish Vocational Qualifications*). Finalmente, los módulos permiten acceder a los cursos de nivel superior, a la enseñanza superior y a determinados exámenes de nivel avanzado organizados por distintas asociaciones profesionales.

La enseñanza secundaria superior se ofrece en los centros de secundaria que imparten seis años de estudios y en los centros de enseñanza post-obligatoria (*further education colleges*). La reforma de 1994 incide en los exámenes para la obtención del título de enseñanza secundaria superior, además de centrarse en la consolidación de un nuevo programa de desarrollo escocés, mediante el cual los programas de los cursos quinto y sexto del *Scottish Examination Board (SEB)* y del *Scottish Council for Vocational Education (SCOTVET)* van a ser unificados en un único plan de estudios con los mismos procedimientos de evaluación. Se pretende mantener los grados actuales, aunque los estudios que conducen a su obtención estarán compuestos por módulos seleccionados, de forma que los alumnos puedan adquirir un nivel avanzado, tanto en lo que respecta a las materias académicas como a las profesionales.

Existen 10 escuelas superiores (*Higher Education Institutions*) que en las que estos centros imparten una amplia gama de enseñanza de orientación profesional en ámbitos como el derecho, las ciencias, la ingeniería, las artes, las ciencias de la salud, el teatro y las ciencias de la educación, aunque no tienen rango universitario.

## ESTADÍSTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN U.K., ESCOCIA E IRLANDA DEL NORTE (fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (FORMACIÓN PROFESIONAL) (1994-5)	UNITED KINGDOM	
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (TIEMPO COMPLETO) (1994-5)	En HE (Higher Education)	
	En FE Colleges (Further Education)	
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (TIEMPO PARCIAL)	En HE	274.200 estudiantes
	En HE	82.500 estudiantes
NÚMERO DE ESCUELAS SUPERIORES (1994-5)		94 escuelas
NÚMERO DE UNIVERSIDADES		90 universidades
NÚMERO DE ESCUELAS SECUNDARIAS	ESCOCIA	405 escuelas
NÚMERO DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR		65.148 alumnos
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN HEI (1994-5)		122.900 estudiantes
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN FE (1994-5)		30.700 estudiantes
NÚMERO DE ESTUDIANTES A TIEMPO PARCIAL EN HE (1994-5)		28.700 estudiantes
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	-----
NÚMERO DE UNIVERSIDADES Y COLLEGES (1994-5)	IRLANDA	2 universidades
NÚMERO DE CT (TECHNOLOGICAL COLLEGES) (1994-5)		2 colleges
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN UNIVERSIDADES Y EN COLLEGES (1994-5)		54.218 estudiantes
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN UNIVERSIDADES Y COLLEGES A TIEMPO PARCIAL (1994-5)		9.086 estudiantes
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN COLLEGES TÉCNICOS (INCLUYENDO COLLEGES REGIONALES)		35.475 estudiantes
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN COLLEGES TÉCNICOS A TIEMPO PARCIAL (1994-5)		12.619 estudiantes

### 2.5.2.

#### La Formación Profesional en Irlanda

La Constitución irlandesa reconoce el derecho y el deber de los padres de proporcionar educación a sus hijos, garantizando además la libertad de elección del lugar donde desean que sus hijos la reciban, esto es, en sus propias casas, en centros educativos privados, o en centros educativos estatales o reconocidos por el Estado. De acuerdo también con la Constitución, el Estado es responsable de garantizar que los niños reciban una enseñanza primaria gratuita y de apoyar y asistir a todas las iniciativas privadas o de carácter corporativo cuando el bienestar público así lo requiera.

En Irlanda, la responsabilidad global de la educación recae en el Ministro de Educación, que forma parte del Gobierno irlandés, y es responsable a su vez ante el Parlamento Nacional. En la práctica, la administración de la educación en Irlanda está dirigida por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, el sistema de administración es centralizado, aunque en el nivel de enseñanza primaria y secundaria las autoridades locales también dispongan de competencias. Los centros de educación superior son organismos autónomos. En el "Libro Verde" publicado en 1992 se prevé otorgar mayores competencias y autonomía a los centros educativos en materia administrativa.

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Actividades Empresariales, a través del Instituto de Empleo y Formación Profesional - *Foras Aiseanna Soathair*, o *FAS*, tienen responsabilidades específicas, especialmente en el área de Formación Profesional, mientras que el Ministerio de Agricultura y Alimentación es el responsable de la formación en el sector agrícola, El Ministerio de Turismo y Comercio, en colaboración con el Ministerio de Educación, es el responsable de la formación hostelera, y el Ministerio de Sanidad participa también en la educación preescolar.

En cuanto a la administración, y a un nivel central, el Ministerio de Educación es el garante del desarrollo de la legislación sobre educación y de su aplicación. Existe poca legislación en materia educativa. El sistema educativo funciona mediante la normativa establecida por los Ministerios que desarrolla las

disposiciones relativas a la educación que contiene la Constitución. El Ministerio de Educación establece las directrices generales para el reconocimiento de los centros educativos, dirige los planes de estudio, los exámenes públicos, establece la normativa relativa a la gestión, financiación y personal de centros educativos, entre otras funciones.



Además ejerce una función supervisora, especialmente en temas presupuestarios en el ámbito de la Formación Profesional, formando los Comités de Formación Profesional. También supervisa los centros de enseñanza superior y se encarga de negociar los niveles globales de financiación de los centros designados por la Secretaría General de Enseñanza Superior (*HEA*).

La *HEA* tiene, entre otras misiones, la de asesorar al Ministerio en lo referente a la demanda de creación de nuevos centros de enseñanza superior, al carácter de los mismos y también realiza valoraciones de la demanda y necesidades continuas de la educación superior.

Otro organismo es el Consejo Nacional de Titulaciones Educativas (*NCEA*), responsable legal del reconocimiento de los estudios y de la concesión de titulaciones de las Escuelas Técnicas Regionales y de otros centros no universitarios de enseñanza superior. También establece y supervisa los niveles de enseñanza alcanzados por estos centros. Las titulaciones concedidas por el *NCEA* son reconocidas a nivel internacional por los distintos organismos académicos, profesionales, comerciales y gremiales.

Finalmente, en 1991 se creó el Consejo Nacional de Titulaciones de Formación Profesional (*NCVA*), con la finalidad de desarrollar un sistema global de evaluación y de concesión de titulaciones para una amplia gama de programas de Formación Profesional, en especial para aquéllos incluidos dentro del sistema educativo: por ejemplo, todos los programas de Formación Profesional realizados en los centros educativos que no están incluidos en el ciclo superior, los módulos de Formación Profesional de los estudios que conducen a los títulos de enseñanza secundaria básica y superior, y los cursos pertenecientes a la Formación Profesional continua.

A un nivel local, y en cuanto a enseñanza secundaria, existen centros de Formación Profesional que se hallan mayoritariamente en manos de órdenes y

congregaciones religiosas, aunque en algunas zonas éstas han delegado la dirección de estos centros e incluso transferido a nuevos propietarios.

El Comité para la Formación Profesional (*VEC*) de la zona son los responsables de los centros de Formación Profesional. Todas las escuelas comunitarias cuentan con Consejos de Administración, que son subcomités del *VEC* local. Hay 38 *VECs*, cada uno de los cuales es responsable de la formación técnica y continua en su zona. Cada *VEC* nombra a un Presidente Ejecutivo (*CEO*) que dirige la organización y administración del sistema en su zona. Los profesores de Formación Profesional son asignados a una zona *VEC* y pueden trabajar en cualquier centro de formación situado en el área geográfica administrada por dicho *VEC*.

Finalmente, las universidades y otros centros de enseñanza superior son organismos autónomos de derecho público. Las Escuelas Técnicas Regionales, antiguamente administradas por el *VEC*, se convirtieron también en organismos autónomos de derecho público cuando en 1993 entra en vigor la Ley sobre Escuelas Técnicas Superiores. Aun así, el Estado se reserva el derecho a participar en la planificación y gestión presupuestaria de la enseñanza superior.

La financiación de los centros de enseñanza secundaria proviene del Estado, aunque éstos sean privados. Aproximadamente el 90% de la financiación de los centros de Formación Profesional y de las escuelas comunitarias corre a cargo del Estado, al igual que el pago de los salarios del personal docente. A partir de 1968, la Secretaría General de Enseñanza Superior (*HEA*) ha sido el organismo encargado del presupuesto del Ministerio de Educación en lo que se refiere a enseñanza superior.

Los órganos consultivos, finalmente, más relacionados con la Formación Profesional pueden reducirse prácticamente a uno: En 1987 el Ministerio de Educación creó el Consejo Nacional de Estudio y Evaluación, cuyas tareas se resumen en dos objetivos fundamentales:

- asesorar al Ministro en relación con los planes de estudio de enseñanza primaria y secundaria; y
- asesorar al Ministro sobre las técnicas y métodos de evaluación más adecuados.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN IRLANDA  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE SUBVENCIONES ESTATALES (EN ENSEÑANZA) (1992-3)	Alumnos	521.531 alumnos
	Profesores	20.761 profesores
	Centros educativos	3.326 centros educativos
ENSEÑANZA PRIVADA (1992-3)	Alumnos	8.230 alumnos
	Centros educativos	79 centros educativos

Pasando a la organización escolar, la Ley de Escolarización de 1926 establece el período de enseñanza obligatoria. Esta Ley determina que los niños deben asistir a un centro educativo desde los 6 hasta los 15 años. Por lo tanto, la enseñanza obligatoria en jornada completa dura 9 años. Los últimos tres años de enseñanza obligatoria generalmente constituyen el primer ciclo de enseñanza secundaria.

Con respecto a la Formación Profesional en Irlanda, ya en el nivel post-obligatorio, ha de comenzarse aludiendo al interés por parte del gobierno en la educación, y que cristaliza fundamentalmente en dos documentos:

- En junio de 1992 el gobierno publica "El Libro Verde" con el título "*Educación en un mundo cambiante*", en el que se perfilaban las propuestas gubernamentales y pretendía generar un debate conducente a un consenso entre los diversos grupos sociales relacionados con la enseñanza, para poder establecer las directrices básicas de la educación de Irlanda para el resto de la década y para el próximo siglo, así como para el resto de la década.

- En 1994, el Ministerio de Educación publica el Libro Blanco sobre Educación, documento que abre el camino para una Ley sobre Educación que crea el marco legal de las directrices que a partir del momento se establezcan.

La Ley de Escolarización de 1926 establece el período de enseñanza obligatoria. Esta Ley determina que los niños deben asistir a un centro educativo desde los 6 hasta los 15 años. Por lo tanto, la enseñanza obligatoria en jornada completa dura 9 años. Los últimos tres años de enseñanza obligatoria generalmente constituyen el primer ciclo de enseñanza secundaria.

Los últimos tres años de enseñanza obligatoria (para alumnos de 12 a 15 años) constituye generalmente el Primer Ciclo o *Junior Cycle* de las diferentes opciones que se deseen escoger posteriormente. La enseñanza secundaria post-obligatoria puede ser general (*secondary School*), de Formación Profesional (*Vocational School*), polivalente (*Comprehensive School*) o comunitaria (*Community School o Comunity College*).

El objetivo de los centros de Formación Profesional era el de proporcionar una capacitación manual y una preparación para los jóvenes que deseaban ejercer un oficio. Sin embargo, hoy en día en estos centros se imparte una amplia gama de cursos de segundo nivel. En algunas zonas se crearon los centros y escuelas comunitarias, a partir de la fusión de centros de enseñanza secundaria general y de Formación Profesional, como consecuencia de sus sustituciones y renovaciones.

La enseñanza secundaria post-obligatoria comienza por los tres cursos del Ciclo superior (*Senior Cycle*). A partir de aquí, el alumno cuenta con una gran variedad de opciones.

El 60% de los alumnos asisten a los centros de enseñanza secundaria general, el 30% a los centros de Formación Profesional, el 2% a los centros polivalentes y el 6% a los centros comunitarios. La mayoría de jóvenes decide continuar sus estudios después de cumplir los 15 años: el 90% de jóvenes de 16 años, el 75% de jóvenes de 17 y el 50% de los de 18 estudian a tiempo completo. Aproximadamente el 77% de los jóvenes finalizan la enseñanza secundaria.

Al finalizar el período de escolarización obligatoria, los alumnos pueden realizar unos estudios de dos años de ciclo superior en un centro de enseñanza secundaria, con la finalidad de presentarse al examen que conduce a la obtención del título de enseñanza secundaria superior (*Leaving Certificate*). Su objetivo es el de preparar a los alumnos para su ingreso inmediato en la vida laboral o para continuar estudios superiores. De esta manera, el citado título habilita para el ingreso en una amplia gama de centros de enseñanza superior, en las universidades, y también funciona como prueba de selección en determinados puestos de trabajo. La polivalencia del título de enseñanza secundaria superior influye en la enseñanza impartida en los centros educativos, afectando a los planes de estudio, metodología, organización y evaluación.

Existe una amplia gama de programas de Formación Profesional para aquellos jóvenes que no han finalizado sus estudios, de modo que éstos podrán constituirse como mano de obra cualificada. Si en el caso británico el programa más reconocido es el YTS (*Youth Training Scheme*), en este caso se reconoce como el *Youthreach*. También existe la posibilidad de seguir programas que lleven a la obtención del título de Enseñanza Secundaria Profesional (*Leaving Certificate Vocational Programme*).

Existen, igualmente, programas de Formación Profesional denominados *VT1* y *VT2*: Preparación y Formación Profesional 1 y 2. El objetivo de los mismos es formar a jóvenes de 15 a 16 años que han abandonado la enseñanza escolar y poseen una titulación educativa oficial de nivel muy bajo o ninguna, y que desean acceder a un puesto laboral.

Constan de 800 horas de formación en jornada completa y un mínimo de 200 horas de prácticas laborales. Se compone de los siguientes elementos:

- estudios profesionales;
- preparación para la vida laboral;
- estudios de carácter general;
- formación en nuevas tecnologías.

En el curso 1994/5 aproximadamente 25.500 alumnos realizaron este tipo de programas, impartidos en centros de enseñanza secundaria.

La enseñanza superior en Irlanda comprende tradicionalmente las universidades, las escuelas técnicas superiores (*Technical/Technological Colleges*) y los centros de formación del profesorado, financiados todos ellos en su mayor parte por el Estado y que tienen un carácter independiente y autónomo.

Además, y en los últimos años, se han creado una serie de centros privados independientes de enseñanza superior que ofrecen una amplia gama de estudios relacionados con la actividad empresarial y que otorgan una cualificación profesional y, en ocasiones, una titulación oficialmente reconocida.

Con muy pocas excepciones, el ingreso en la enseñanza superior sólo es posible para aquellos alumnos que están en posesión del Título de Enseñanza



Secundaria Superior, así como titulaciones equivalentes. Existe una gran competencia para ingresar en los centros de enseñanza superior, especialmente en las Universidades.

Cada vez en mayor medida, los cursos que conducen a la obtención de una Diplomatura se están reestructurando en módulos o “unidades”, con la finalidad de conseguir una mayor flexibilidad estructural y de ofrecer una variedad más amplia de elecciones a los estudiantes.

Las escuelas Técnicas Regionales (*Regional Technical Colleges-RTC*) se introdujeron en la década de los setenta para satisfacer la demanda de estudios técnicos superiores, y se han convertido gradualmente en parte consustancial del sistema irlandés de enseñanza superior.

Actualmente existen 11 Escuelas Técnicas Regionales que imparten cursos de formación relacionados con el comercio y la industria, sobre una amplia gama de profesiones y niveles:

- estudios empresariales
- ingeniería y tecnología
- estudios científicos, y
- estudios paramédicos.

Los estudios de dos años conducen a la obtención de un Certificado (*Certificate*), los de tres años permiten la obtención de un Certificado Superior (*Diploma*), y, en un número necesariamente limitado de áreas, estudios de cuatro años que conducen a la concesión de un Título de Diplomado (*Degree*). El paso de cada uno de éstos al siguiente dependerá de los resultados en los exámenes y es el *NCEA (National Council Formation Educational Awards)* el organismo expendedor de los títulos.

Además de estos centros de enseñanza superior, existen otras escuelas técnicas especializadas que imparten estudios superiores: El Instituto Tecnológico de Dublín (*DIT*) constituye en la actualidad una única institución que reúne a las antiguas Escuelas Superiores de Dublín, la Escuela de Hostelería de Dublín, las Escuelas Superiores de Diseño y *Marketing*, de Comercio y de Música.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN IRLANDA  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997).

NÚMERO DE CENTROS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ESCUELAS COMUNITARIAS	1992-3	248 centros
NÚMERO DE ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ESCUELAS COMUNITARIAS	1992-3	47.830 alumnos
NÚMERO DE PROFESORES DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ESCUELAS COMUNITARIAS	1992-3	5.005 profesores
NÚMERO DE CENTROS EDUCATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ESCUELAS COMUNITARIAS	1992-3	248 centros educativos
NÚMERO DE ALUMNOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIO Y ESCUELAS COMUNITARIAS	1992-3	25.585 alumnos
NÚMERO DE PROFESORES DE FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR Y ESCUELAS COMUNITARIAS	1992-3	5.005 profesores
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES	1995 (incluye aprendizaje)	5%
NÚMERO DE ESTUDIANTES EN ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES (INCLUIDAS ESCUELAS TÉCNICAS REGIONALES)	1992-3	34.458 estudiantes

## 2.6.

### EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN OTROS PAÍSES DE EUROPA

Quedan solamente abordar dos países, no catalogables en ninguna de las agrupaciones anteriores, por considerarse que sus respectivos niveles educativos de Formación Profesional son fruto de la integración de la Formación Profesional reglada, la formación correspondiente al aprendizaje y la formación ocupacional. Es la organización del sistema de Formación Profesional de Holanda y de Luxemburgo.

#### 2.6.1.

##### La Formación Profesional en Holanda

En el sistema educativo holandés, la libertad de enseñanza es el principio por excelencia, que ampara al resto de principios aplicados sobre educación. De ahí que no sea de extrañar el hecho de que, por ejemplo, más del 70% del alumnado opte por la alternativa de asistir a los centros privados. Esta libertad de enseñanza estipula a su

vez que debe desarrollarse dentro de los límites establecidos por la Ley de Enseñanza Obligatoria, de modo que el alumno ha de asistir a un centro educativo hasta la edad de 16 años o hasta que hayan cursado 12 años de enseñanza completa. Una vez finalizada ésta, los alumnos deben asistir obligatoriamente al centro educativo hasta la edad de 18 años.

En los Países Bajos el sistema educativo se halla unificado y regulado por leyes establecidas a nivel central, mientras que la administración y gestión de centros educativos tiene un carácter fuertemente descentralizado (correspondiente éste a los centros de enseñanza primaria, secundaria general y Formación Profesional). Las autoridades municipales son las autoridades competentes en centros públicos, mientras que las fundaciones o asociaciones son las autoridades competentes en centros privados. Hay casi 70 centros de enseñanza profesional superior, 10 universidades públicas y tres privadas.

En cuanto a la administración, el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura establece las condiciones, especialmente en lo que respecta a enseñanzas primarias y secundarias. A éste le compete establecer aspectos tales como la duración de los estudios, materias obligatorias y optativas, constitución de las clases, duración y normas, salarios, horarios del personal docente, etc. El Ministerio no crea los centros educativos, pero determina las normas para su creación.

Las provincias tienen un papel limitado en lo que respecta a la gestión del sistema educativo, al llevar solamente funciones jurisdiccionales y de supervisión, mientras que los ayuntamientos y los consejos escolares planifican, coordinan, y tienen responsabilidad estatutaria.

El gobierno establece el marco legal del funcionamiento de los centros *HBO* (Formación Profesional superior), pero la autoridad competente es la responsable de desarrollar las disposiciones legales relativas a la enseñanza que se imparte y a los exámenes. Los centros *HBO* deben determinar el programa de estudios, las principales materias, y el contenido y la forma de los diferentes exámenes dentro de la normativa legal relativa a la enseñanza y a los exámenes.

Es interesante también resaltar el hecho de que cada sector empresarial cuenta con su propio centro nacional, cuya junta directiva está compuesta por representantes de las asociaciones empresariales, sindicatos y centros de formación. En un futuro, se

prevé la unificación de estos centros nacionales de aprendizaje, en 13 centros nacionales especializados. Estos centros cumplen unos objetivos que van más allá de la Formación Profesional formal, para trasladarlos al aprendizaje, a los requisitos para su formación y los exámenes requeridos.

La financiación de todos los niveles y tipos de enseñanza proviene, en principio, del presupuesto del Gobierno Central, siendo el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura el que administra casi todos los recursos financieros asignados a la educación. Los centros de enseñanza secundaria tanto públicos como privados reciben ayuda financiera del gobierno para cubrir los gastos de funcionamiento, personal, equipamiento, etc. Los organismos nacionales responsables del sistema de aprendizaje reciben también ayuda financiera del gobierno, dependiendo también de la masa final de contratos de aprendizaje firmadas.

La enseñanza es gratuita para todos los alumnos hasta la edad de 16 años, a partir de la cual deberán pagar unas tasas anuales de matricula (también válida para el caso de los aprendizajes).

Los órganos consultivos y asesores que se involucran en la enseñanza de la Formación Profesional cristalizan en el Comité Consultivo para la Enseñanza Secundaria, que cuenta con representantes de los empresarios y de los sindicatos. En cuestiones relativas a la enseñanza superior, el Ministro consulta a las administraciones de los centros de enseñanza profesional superior y de las universidades a través del Organismo Consultivo para la enseñanza superior.

**ESTADISTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN PAISES BAJOS**  
(fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	4'5%
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		3'8%
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		70%
GASTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y CIENCIA EN MILLONES DE FLORINES	1996	38.388
	1997	37.297

La enseñanza obligatoria dura 12 años en jornada completa (de los 5 a los 17 años), o bien en jornada completa hasta que el alumno cumple 16 años, optando éste por la modalidad de tiempo parcial hasta los 18 años, edad en la que alcanza la mayoría de edad.

La organización escolar de la Formación Profesional, concentrándonos en la educación secundaria post-obligatoria, entre los 12 y 16-8 años, regida por la ley de Enseñanza Secundaria (*Wet op het voortgezet onderwijs*) es como se explica a continuación.

En efecto, retomando únicamente la opción de la enseñanza secundaria que se concentra en esta especialidad, la Formación Profesional básica (*Voorbereidend Beroepsonderwijs-VBO*), está destinada a jóvenes de 12 a 16 años. En estos centros se imparten materias tanto de carácter general como de Formación Profesional, mientras que en las otras opciones de secundaria la enseñanza es fundamentalmente de carácter general.

La enseñanza secundaria se imparte en centros tanto públicos como privados. Aproximadamente el 70% de los centros de secundaria general y el 90% de los centros *VBO* y *MBO* son privados. Los centros de secundaria pueden impartir cursos de secundaria general, profesional, o pueden configurarse en centros combinados que engloban diversas modalidades de secundaria. De acuerdo con la política ministerial, se prevé incrementar el número de centros que imparten a la vez los estudios *VWO*, *HAVO*, *MAVO* y *VBO*.

La Formación Profesional básica (*VBO*) dura cuatro años y conduce a la Formación Profesional de secundaria superior (*MBO*) o el sistema de aprendizaje. La *VBO* cuenta con cursos técnicos, de economía y ciencia doméstica, de ventas, comerciales y administrativos, así como agrícolas. No es una etapa educativa final, pero proporciona las bases para realizar estudios profesionales de nivel superior. En 1992 comenzó a aplicarse el *VBO* para los alumnos del primer curso.

En cuanto a los planes de estudio, los cursos *VBO* existe un número mínimo de horas de clase en las materias de Formación Profesional. Después del segundo curso, los centros *VBO* pueden impartir menos de 1000 horas de clase de las materias contenidas en el plan básico de estudios (matemáticas, física, química, biología,

historia, informática, geografía, etc) y sustituirlas por materias de Formación Profesional, siempre que se imparta un mínimo de 3000 horas de las materias contenidas en el plan básico de estudios a lo largo de los tres cursos.

En el apartado de evaluación y titulaciones ha de destacarse también el carácter continuo de todas las materias a la hora de medir el rendimiento académico de los alumnos. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, los alumnos tienen un máximo de cinco años para realizar el primer ciclo de enseñanza secundaria (los cuatro cursos del *VBO* y los tres primeros cursos del *HAVO* y del *VWO*).

Los estudios *VBO*, *HAVO*, *MAVO* y *VWO* terminan con un examen final que consta de un examen en el propio centro y un examen de carácter nacional. El examen final de los estudios *VBO* consta de seis o siete materias, tanto generales como de Formación Profesional. Se debe elegir un mínimo de dos materias de Formación Profesional para realizar este examen. Los alumnos pueden presentarse al examen de las materias generales en cuatro niveles: A,B,C y D; y al examen de las materias de Formación Profesional, en tres: A,B y C. La autoridad competente organiza las pruebas escolares en régimen interno de las materias en sus niveles A y B. En 1994 entraron en vigor los nuevos programas de examen para los niveles C y D.

Tras la Formación Profesional secundaria, el alumno pasará a la Formación Profesional de secundaria superior (*MBO*), aunque otras dos opciones igualmente válidas serían: optar por el aprendizaje, o por la Formación Profesional impartida en el marco de los programas de formación.

Actualmente, la Formación Profesional está experimentando en este país importantes modificaciones. Repasemos a grandes trazos los logros de la citada evolución en materia de Formación Profesional:

- La reforma comenzó en 1987 con la ley de Reestructuración y Modernización Sectorial del sistema de Formación Profesional de enseñanza secundaria superior (*MBO*) (*Wet Sectorvorming en Vernieuwing-SVM-wet*) que establecía dos requisitos: estos centros deberían contar con un mínimo de seiscientos alumnos y no deberían existir centros independientes que impartieran sólo estudios *MBO* de corta duración. A consecuencia de esta ley, los 382 centros que existían antes de la modificación del sistema de Formación Profesional se han convertido en

140 centros que imparten el nuevo sistema: algunos de ellos se han fusionado con otros, que impartían cursos de corta duración.

- El 1 de agosto de 1993 entro en vigor la Ley sobre Cursos de Formación Profesional a Tiempo Parcial (*Wet op het Cursorisch Beroepsonderwijs-WCBO*) en la que se desarrollaba la normativa relativa al aprendizaje, a la Formación Profesional a tiempo parcial de enseñanza secundaria superior y a la de las profesiones específicas. Se pretende introducir así un programa flexible de cursos de reciclaje y perfeccionamiento, en beneficio mayoritariamente de trabajadores en activo y parados.

- En 1996 entra en vigor una nueva ley sobre Formación Profesional y Formación de Adultos (*Wet Educatie beroepsonderwijs-WEB*), sustituyendo a su vez a la antigua legislación existente al respecto, para generar un sistema más eficaz de Formación Profesional.

- Se desea también formalizar la existencia de organismos regionales para el sistema de aprendizaje (*Regionale opleidingscentra-ROC*) para la Formación Profesional y educación de adultos. En estos centros se imparten diferentes modalidades de formación, en la que se incluye la Formación Profesional superior (*MBO*):

- En 1993 se crearon 28 centros de Servicios Regionales que proporcionan orientación profesional y educativa y que reúne a los organismos regionales para el sistema de aprendizaje, a agencias privadas y centros de integración entre la educación y el mercado de trabajo. El Ministerio de Educación y Ciencia es el que financia los citados centros.

- También se pretende crear una estructura nacional de titulaciones para cada sector industrial: un sistema de formación en el que se definan los niveles de capacitación, las unidades de certificación, exámenes, diplomas, etc.

De este modo, la *MBO* (*Middelbaar beroepsonderwijs*) o Formación Profesional dentro de la enseñanza secundaria superior, está siendo objeto de numerosas reformas, en aras a conseguir una Formación Profesional de calidad creciente. Esta puede durar hoy hasta cuatro años, y está destinada a alumnos entre 16 y 19 años. Puede realizarse a tiempo parcial o en jornada completa. Dependiendo

del tipo de curso, su duración es de dos a tres años. En el curso 1991/2 existían 144 centros *MBO* que impartían formación a jornada completa y 459 que lo hacían a tiempo parcial.

La *MBO* engloba cuatro sectores de formación:

- el sector técnico (formación técnica, laboratorio y náutica)
- el sector de servicios sociales y ciencias de la salud (nueve especialidades)
- el sector de economía y administración
- el sector agrícola.

Todos los centros de formación han de impartir formación en al menos uno de los sectores mencionados; divididos éstos cada uno, y a su vez, en departamentos. Estos centros forman a los alumnos para realizar tareas como mandos intermedios en la industria, servicios sociales y administración pública.

Las condiciones alternativas de admisión en la Formación Profesional dentro de la enseñanza secundaria superior son: una titulación *VBO*, una titulación *MAVO*, un certificado acreditativo del paso al cuarto curso del *HAVO* o del *VWO*, un diploma de un curso de corta duración o cualquier otra titulación autorizada por el Ministerio. Estas condiciones de admisión se aplican a los cursos de larga duración, cursos intermedios y cursos de corta duración. Sin embargo, para ser admitido en el curso de formación intermedia y de la formación de larga duración, es legítimo establecer requisitos adicionales, tales como el número de materias de las que el alumno se haya examinado en el nivel B o C. Además de los requisitos mínimos, los centros pueden determinar por sí mismos otras prioridades en relación con las combinaciones de las materias que se han estudiado, los resultados obtenidos en el examen final de determinadas materias o el nivel de capacitación o motivación del alumno en cuestión.

A los cursos de larga duración acudirán los alumnos que han finalizado la formación *MAVO*, *LBO* o *VBO* con un mínimo de tres materias en el nivel C, o los tres primeros cursos *HABO*. Los alumnos que están en posesión de un diploma de



formación de tipo intermedio o de corta duración también pueden acceder a un curso de larga duración. Estos cursos proporcionan una titulación que habilita para ejercer como mando intermedio (*CE* nivel I). Los alumnos también pueden pasar de los cursos de larga duración a la enseñanza profesional superior (*HBO*).

A los cursos intermedios pueden acceder los alumnos que hayan finalizado la formación *MAVO*, *LBO* o *VBO* con un mínimo de tres materias en el nivel B. Estos cursos proporcionan una titulación que habilita para ejercer una profesión u oficio independiente (*CE* nivel III). En la actualidad estos cursos tienen un carácter experimental, y duran un máximo de tres años. Están disponibles tres especialidades: la ingeniería mecánica, hostelería y restauración.

A los cursos de corta duración pueden acceder los alumnos que han finalizado la formación *VBO*, *LBO* o *MAVO*. La formación proporciona una capacitación básica para el ejercicio de un oficio o profesión (*CE* nivel II) que también permite el acceso a los cursos *MBO* de larga duración.

En cuanto a los planes de estudio de los centros *MBO*, todos ellos imparten, como ya se ha dicho, formación general y profesional. La formación obligatoria en el puesto de trabajo constituye una parte importante de los cursos *MBO*. Los centros pueden desarrollar sus propios planes de estudio de acuerdo con los niveles de capacitación establecidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Cada año, los centros *MBO* elaborarán un plan escolar en el que se explica la información que imparten, el programa de exámenes y el examen final. Para los módulos de formación cuyos exámenes finales se establecen a nivel nacional, el responsable es de nuevo el Ministerio.

Todos los nuevos cursos están estructurados según módulos, compuestos de unidades de certificación, algunas de carácter obligatorio y otras optativo.

En lo que respecta a Formación Profesional de grado superior y en materia de evaluación y titulaciones, hay que destacar que actualmente los exámenes están regulados por un gran número de decisiones institucionales, aunque se prevé que en el futuro serán los propios centros *MBO* los que establezcan sus propios exámenes. Se celebran dos tipos de examen: uno, a nivel interno y otro nacional, que abarcará únicamente las materias, ramas y unidades de certificación sujetas a disposiciones estatutarias. En los nuevos cursos *MBO* la evaluación se realiza al final de cada

módulo. Cuando los aprendices finalizan un número determinado de módulos obtienen un certificado. Si obtienen todos los certificados de carácter obligatorio, recibirá su consiguiente diploma.

Además del sistema de Formación Profesional, el sistema de aprendizaje también está muy generalizado en los Países Bajos, distinguiéndose también niveles y siendo cotejados con los niveles de Formación Profesional aquí descritos.

Finalmente, dentro de la enseñanza superior, ésta engloba a la enseñanza profesional superior de carácter no universitario y la enseñanza universitaria. Legislativamente, ésta dependía de la Ley de Enseñanza Secundaria, hasta que contó con una legislación propia, de 1984, la Ley de Enseñanza Profesional Superior, provocando también la fusión de numerosos centros.

La HBO (*Hoger beroepsonderswijs*) imparte formación tanto práctica como teórica para las profesiones que requieren un título superior de enseñanza profesional. Se imparten cursos de primer y segundo ciclo. Los estudios ordinarios duran cuatro años. Los cursos de HBO casi siempre se encuentran asociados a un sector laboral específico y, en su mayoría, incluyen un período obligatorio de formación en el puesto de trabajo. En un muy alto porcentaje, estos centros son privados, y abarca los siguientes sectores de formación: agricultura, enseñanza (formación del profesorado), tecnología, economía, trabajo social y cultural, cuidado de la salud y formación artística.

Para ingresar en estos centros, los alumnos deben estar en posesión de la titulación concedida por el HAVO, el VWO o el MBO (estudios de tres o cuatro años de duración). Los cursos están compuestos por clases magistrales, prácticas de laboratorio y estudio individual. Hay una fase propedeútica que engloba material generales, tras la cual los alumnos se especializarán en ámbitos específicos. Los alumnos que realicen con éxito sus cursos, con sus correspondientes exámenes intermedios (*tentamens*) y lleguen al examen final, obtienen el título de enseñanza superior (*getuigschrift van HBO*) en el que se detallan las materias del examen. También pueden obtener un título como el de *ingenieur* (titulado en ingeniería) o *baccalaureus* (diplomado en caso de titulados en otros tipos de cursos).

ESTADÍSTICAS SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN PAISES BAJOS  
(fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CURSOS PRE-VOCACIONALES (VBO) (1995-6)	Primer año	175.400 alumnos
ALUMNOS EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CURSOS PRE-VOCACIONALES (1995-6)	Segundo año	180.000 alumnos
		380.900 alumnos
RATIO PROFESOR ALUMNO	1995	16.7
	1997	16.7
ALUMNOS EN VBO (FORMACIÓN PROFESIONAL) (1995-6)	Primer y segundo año	76.619 alumnos
	Tercer y cuarto años	-----
ALUMNOS CURSO PRE-PROFESIONAL A TIEMPO COMPLETO	1994-5	210.300 estudiantes
	1995-6	207.700 estudiantes
ALUMNOS CURSO FORMACIÓN PROFESIONAL A TIEMPO COMPLETO	1994-5	289.800 estudiantes
	1995-6	288.700 estudiantes
ALUMNOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL SUPERIOR A TIEMPO COMPLETO	1994/5	227.600 estudiantes
	1995/6	229.800 estudiantes
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES	1995. Incluye aprendizaje	46%
TOTAL ALUMNOS EN UNIVERSIDAD	1995	183.550 estudiantes
NÚMERO DE CENTROS FORMACIÓN PROFESIONAL (1995-6)	Centros públicos	150 centros
	Centros privados	30 centros

## 2.6.2.

## La Formación Profesional en Luxemburgo

La Formación Profesional en Luxemburgo se ampara en el artículo 23 de la Constitución, según el cual “el Estado deberá garantizar que todos los luxemburgueses reciban la enseñanza primaria, que tendrá carácter obligatorio y gratuito. El Estado creará los centros de enseñanza secundaria que sean necesarios y organizará los estudios de enseñanza superior, así como los cursos de Formación Profesional que se impartirá de forma gratuita”.

En cuanto a la distribución de responsabilidades, el Ministerio de Educación Nacional y de Formación Profesional (*Ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle*) es el responsable de todo el sistema educativo y de Formación Profesional, desde la enseñanza primaria hasta los estudios universitarios. En lo que respecta a la Formación Profesional, es el responsable tanto de la formación escolar como la que se imparte en las empresas. Las cámaras profesionales también cuentan con competencias en materia de Formación Profesional.

Todo el sistema educativo está regulado por las leyes y normativas ministeriales, que son elaboradas y aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional y de Formación Profesional y que deben ser aprobadas por el Parlamento. Los ayuntamientos colaboran con el Ministerio de Educación nacional y Formación Profesional en los niveles de preescolar y primaria, así como en la educación de adultos, mientras que los centros de enseñanza post-primaria (secundaria y superior) son gestionados por el Ministerio con ayuda del director del centro.

Los agentes sociales, a través de las cámaras profesionales, tienen la función de asesoramiento en materia de enseñanza secundaria técnica y de Formación Profesional. Estas cámaras profesionales disponen de amplias competencias jurídicas en los que se refiere al sistema de aprendizaje.

Administrativamente, el sistema tiene un carácter centralizado, ya que las principales cuestiones se resuelven a nivel nacional. El Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional establece la legislación y la orientación de todos los niveles de enseñanza de formación en lo que se refiere a planes de estudio, directrices generales, métodos pedagógicos (aunque sean orientativos), la evaluación, el horario escolar y los periodos de vacaciones.

Los comités correspondientes presentan las propuestas sobre los planes de estudio y libros de texto, que deben ser aprobados por los primeros. Los programas de Formación Profesional se diseñan en colaboración con las cámaras profesionales y sus comités también pueden incorporar representantes de otros ministerios. El Ministerio de Educación Nacional y de Formación Profesional es también el responsable de los exámenes finales, así como de la creación de todos los centros educativos y de Formación Profesional, y dentro de éste: de la designación de directores, supervisión de planes de estudio, metodología, evaluación y horario escolar.

Los centros de enseñanza secundaria general y secundaria técnica están bajo la autoridad de un director (*directeur-directrice*). Este es el responsable de la gestión ante el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional.

Los agentes sociales, por su parte, proporcionan asesoramiento en todo lo referente a la enseñanza secundaria técnica, a los aprendizajes y a los otros cursos de Formación Profesional. Junto con el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional y el Ministerio de Trabajo, establecen las profesiones en las que se realizarán los aprendizajes y las empresas autorizadas para impartir la formación, desarrollan los programas de formación tanto en su faceta teórica como en la práctica, organizan los exámenes finales y conceden las titulaciones.

La financiación corresponde al gobierno central en su mayor parte, a través del Ministerio de Educación nacional y Formación Profesional, aunque en el caso de la educación primaria y preescolar son compartidos por los ayuntamientos.

En lo que respecta a órganos consultivos, dentro del terreno específico de la Formación Profesional, en primer lugar el Consejo Superior de Educación Nacional es el que proporciona asesoramiento sobre la gestión y planificación de la totalidad del sistema educativo al Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional. En la enseñanza secundaria general y técnica existen organismos colegiados a nivel nacional compuestos por los directores de los centros y que proporcionan asesoramiento en relación con los proyectos de ley, normativas y disposiciones que el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional les presenta para su estudio.

ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN LUXEMBURGO  
(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA	1994	-----
GASTOS EN EDUCACIÓN RESPECTO AL PIB. PORCENTAJES. NIVEL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA.		-----
REPARTO DE GASTOS (EN PORCENTAJES) REFERENTES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL TOTAL DE GASTOS EN EDUCACIÓN		64%

En Luxemburgo la enseñanza obligatoria dura once años: nueve años en el sistema escolar oficial (seis años de primaria y tres de secundaria), a los que hay que añadir los dos anteriores, pertenecientes a preescolar. De ahí que la enseñanza obligatoria comience a los cuatro años y finalice generalmente a los 15 años.

Si nos centramos en lo referente a la organización escolar de la Formación Profesional, nos encontramos en primer lugar con la enseñanza secundaria técnica (*Enseignement secondaire technique*), formando parte de la enseñanza secundaria superior, y como alternativa a la enseñanza secundaria general.

La enseñanza secundaria técnica se imparte en los *Lycées techniques*, y están amparadas en el artículo 1 de la Ley de 4 de septiembre de 1990, en el que se establece que “la enseñanza secundaria técnica, que es la misma para chicos y chicas, prepara a los alumnos para la vida profesional en estrecha colaboración con el mundo empresarial, garantizando que reciben una enseñanza general, social, técnica y profesional. También les prepara para la enseñanza superior”.

Los *Lycées techniques* imparten enseñanza técnica destinada a alumnos de 12 a 19 años. El número de años que se deben cursar después del ciclo básico dependerá de la opción elegida. El proceso es como se sigue (incluyendo el tramo final de la enseñanza obligatoria para entender mejor la lógica del *continuum*):

1.- En el ciclo básico (*cycle inférieur*) de tres años, comienza después del sexto curso de enseñanza primaria (cursos 7º, 8º y 9º). Los objetivos de este ciclo son los de fomentar y ampliar la adquisición de unos conocimientos básicos, orientar a

los alumnos en su formación posterior, prepararles para continuar sus estudios en las diferentes modalidades del ciclo intermedio y facilitar su transición al mundo laboral.

La duración de este ciclo es de tres años:

- El séptimo curso de observación, con un plan de estudios generalizado.
- El octavo curso de orientación, que prepara al alumno para elegir una orientación académico-profesional (entre la rama general y la técnica).
- El noveno curso de determinación, o preparación definitiva para el aprendizaje posterior en las distintas modalidades y opciones del ciclo intermedio (que tendrán que elegir, esta vez, entre la rama profesional, la de formación de técnico, y la técnica).

El plan de estudios de este ciclo tiene un carácter lógicamente general, posee materias optativas y una filosofía teórica-práctica. No existe examen a final del ciclo, sino que se basan en evaluaciones continuas a lo largo de los tres cursos: el alumno que finaliza la modalidad técnica puede acceder a todas las ramas del ciclo intermedio; los que finalizan la modalidad general pueden acceder a la rama de Formación Profesional y a la de formación de técnico; los que han realizado la modalidad profesional sólo pueden acceder a la rama de Formación Profesional. Todos los alumnos recibirán un certificado acreditativo de la realización del ciclo básico.

2.- El ciclo intermedio tiene el objetivo más específico de preparar y formar a los alumnos para el ejercicio de una profesión, o bien para prepararles para el acceso a estudios superiores. Fue definitivamente determinado en 1994, y opera en paralelo con la escuela secundaria técnica. Este ciclo dura dos o tres años y engloba los cursos 10º y 11º, y en función de la rama escogida, el curso 12º. Este último está compuesto de un componente muy fuerte de formación práctica y finaliza con el examen final de aprendizaje. Los alumnos que superan este examen obtienen el diploma de capacitación técnica y profesional (*Certificat d'aptitude technique et professionnelle-CAPT*).

Este ciclo intermedio cuenta con tres ramas:

- *la rama profesional*: se imparte en forma de aprendizaje, y por regla general incluye formación práctica. Se suele impartir 32 horas semanales en la empresa en la que se ha firmado el contrato de aprendizaje, además de ocho horas semanales de formación teórica (tanto materias generales como de Formación Profesional, en un *lycée* técnico). La mayoría de los aprendizajes constan de tres años de formación práctica, además de la formación teórica recibida en los liceos.

Las especialidades que se imparten en esta rama son:

- Agricultura,
- Artesanía y formación artística,
- Comercio y administración,
- Hostelería, *catering* y turismo,
- Formación industrial,
- Economía doméstica,
- Estudios sociales y sanitarios.

- *la rama técnica*: Dura dos años en jornada completa. Conduce al ciclo superior que permite la obtención del título de enseñanza secundaria técnica (*diplome de fin d'études secondaires techniques*).

Las especialidades que incluye son:

- Administración y comercio,
- Agricultura,
- Artes,
- Hoteles, *catering* y turismo
- Estudios sociales y sanitarios
- y Estudios generales técnicos.

- *la rama de formación de técnico*: prepara a los alumnos para la formación de técnico del ciclo superior. Tiene una duración de dos años (curso 10º y 11º) y se realiza a jornada concreta.

Las especialidades para las que forma son:

- Administración y comercio,



- Agricultura ,
- Arte,
- Biología,
- Química,
- Electrotecnia,
- Ingeniería civil,
- Hostelería y turismo,
- Mecánica,
- y estudios generales técnicos.

Finalmente, el programa de estudios de las ramas técnica y de formación del técnico constan de estudios de enseñanza general, de Formación Profesional y de formación práctica, variando tanto el segundo como el tercero en función de la especialidad. Se imparten de 30 a 32 clases semanales de 50 a 55 minutos cada una.

Mientras que los niveles más bajos ofrecen esencialmente una educación general (cubriendo así áreas generales como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales , tecnología, educación física, etc), posteriormente, el *curriculum* irá incluyendo actividades y trabajo de grupo destinados a facilitar la transición hacia el empleo. Así, la enseñanza en el segundo y tercer años está organizada en caminos más amplios para permitir una variedad de configuraciones con respecto a materias, *curricula*, niveles, métodos de enseñanza, horas para cada sujetos y criterios para pasar de un curso a otro.

El *curriculum* para el nivel intermedio comprende: cursos generales y cursos vocacionales; mientras en los primeros se cursarán asignaturas como matemáticas, química, física, inglés, alemán y francés, la especialidad indicará el número de cursos prácticos.

El *curriculum* para el nivel superior comprende: Administración: cursos generales, ciencias y económicas (que incluirán matemáticas, económicas y legislación), tecnología, educación física y una materia opcional. Los estudios técnicos y generales añaden a lo anterior la denominada *Formation de technicien*, concediendo una gran importancia a la ciencia, la tecnología y la práctica.

El “*Projet fir d’Objektiver vun der formation porfessionnelle ze foruleiren*” es un vasto programa que cubre actualmente los contenidos y métodos de la Formación

Profesional inicial en las escuelas de enseñanza secundaria técnica intermedias y superiores. El ánimo que le persigue es precisar las necesidades que se requieren para adaptar los métodos, *curriculas* y contenidos a esos niveles. La implementación de este proyecto es todavía experimental.

3.- El ciclo superior cuenta con unos objetivos más operativos, ya que son los que proporcionan a los alumnos una titulación que les capacite para el ejercicio de una profesión (en la rama de formación de técnico), y les facilite el acceso al mercado laboral, o bien les proporcione la formación necesaria para realizar estudios superiores o universitarios (en la rama técnica, que conduce a la obtención del título de enseñanza secundaria técnica).

El ciclo superior consta de dos años de estudios en jornada completa (cursos 12º y 13º) y cuenta con dos ramas: la rama de formación de técnico y la rama técnica.

- la rama de formación de técnico cuenta con especialidades como: administración y comercio, agricultura , arte, biología, química, electrotecnia, ingeniería civil, hostelería y turismo, mecánica e informática.

- la rama técnica cuenta con las siguientes especialidades: administración y comercio, estudios sociales y sanitarios y estudios generales y técnicos.

Los planes de estudio del ciclo superior constan de los siguientes departamentos y materias:

- el Departamento de administración:

- materias de enseñanza general
- materias científicas y económicas (derecho, economía...)
- materias científicas
- educación física
- una materia optativa (religión o ética)

- el Departamento de enseñanza general técnica:

- materias de enseñanza general (ciencias económicas y sociales, educación cívica...)
- materias científicas (química, mecánica...)
- materias técnicas de carácter práctico
- educación física
- una materia optativa (religión o ética).

- el Departamento de formación de técnico:

- materias de enseñanza general
- materias científicas y técnicas
- materias prácticas.

Se imparten por lo general un máximo de 32 clases semanales.

En lo que respecta a la evaluación y titulaciones del ciclo intermedio y del superior de la Formación Profesional, salvo en el curso 13º del ciclo superior, de carácter eminentemente práctico, y en los cursos del ciclo intermedio (que conducen a la obtención del *CAPT*), la Junta de Evaluación es la responsable de decidir al terminar el curso si los alumnos pueden promocionarse o no.

Los estudios de la rama profesional del ciclo intermedio conducen a un examen final de aprendizaje que se celebra al finalizar el último curso. Los alumnos que superan este examen obtienen el *CAPT*. El examen final de aprendizaje tiene carácter nacional. Son las cámaras profesionales y el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional los que conceden conjuntamente el *CAPT*. Una vez en posesión de éste, los alumnos pueden ingresar en el curso 12º de la enseñanza secundaria técnica (en la rama de formación de técnico). Así mismo, pueden continuar y obtener el *brevet de maitrise* en su especialidad.

La rama técnica de formación de técnico del ciclo superior conduce a un examen nacional. Los alumnos que superan este examen obtienen el diploma de técnico (*diplome de technicien*), en el que se reseñan el departamento, la especialidad si la hubiere, y las materias de las que se han examinado. Este título habilita para el acceso a los estudios técnicos de nivel superior

Finalmente, la rama técnica del ciclo superior también conduce a un examen nacional. Los alumnos que superan este examen obtienen el título de enseñanza secundaria técnica (*diplome de fin d'études secondaires techniques*) en el que se habilita para el ingreso en estudios superiores y universitarios.

La enseñanza superior en su vertiente no universitaria ofrece a los alumnos opciones como es el Instituto Superior de Tecnología (*Institut supérieur de Technologie-IST*) que imparte un curso de formación tecnológica superior de tres años, al cual pueden acceder los alumnos poseedores del título de enseñanza secundaria técnica en el primer curso. Los poseedores del título de enseñanza secundaria general y diploma de técnico son admitidos en función de su historial académico. El curso tiene un carácter general, científico y tecnológico, y al final del tercer curso se celebra un examen que conduce a la obtención de un diploma de técnico de ingeniería.

Otras opciones: el Instituto Superior de Estudios e Investigaciones Pedagógicas (*ISERP*); y el Instituto de Estudios Educativos y Sociales (*IEES*) que forman a profesores de educación preescolar y primaria y a titulados de educación Especial. En 1983/4 se crea también el Departamento de Derecho y Economía del Centro Universitario, con ciclos cortos de dirección empresarial al que pueden acceder las personas con el título de enseñanza secundaria técnica o con el diploma de técnico.

Finalmente, señalar que algunos centros de enseñanza secundaria técnica imparten formación post-secundaria que conduce a la obtención del diploma de técnico superior (*brevet de technicien supérieur-BTS*). La formación dura dos años, y los candidatos deben estar en posesión del diploma del técnico, del título de enseñanza secundaria general o técnica o, en determinadas circunstancias, del *CAPT*. Especialidades que se dan en estos cursos: secretariado de dirección, gestión,

contabilidad, *marketing*/comercio internacional y dibujo de animación. También incluyen formación práctica en la empresa.

#### ESTADÍSTICAS FORMACIÓN PROFESIONAL EN LUXEMBURGO

(Fuentes: EURYDICE EURYBASE, 1996 y OCDE, 1997)

NÚMERO DE ALUMNOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL (INCLUYENDO LOS CURSOS PREPARATORIOS)	1990/1	11.207 alumnos
	1993/4	14.153 alumnos
	1994/5	16.595 alumnos
NÚMERO DE ALUMNOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INCLUYENDO LA UNIVERSIDAD	1990/1	2.088 alumnos
	1993/4	7.595 alumnos
	1994/5	8.986 alumnos
NÚMERO DE ALUMNOS EN EL CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA	1990/1	305 alumnos
	1993/4	320 alumnos
	1994/5	314 alumnos
PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE OBTIENEN UN DIPLOMA DE FIN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS PROFESIONALES.	1995. Incluye aprendizaje	-----
NÚMERO DE ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD	1990/1	590 alumnos
	1993/4	973 alumnos
	1994/5	1.101 alumnos

### 2.7.

#### UNA COMPARACIÓN SOBRE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EUROPEOS

La intencionalidad que se persigue con este último apartado es la de poder completar la información adquirida a través de los anteriores apartados a través de la exposición y posterior explicación comparativa en la que aparecen los datos más significativos correspondientes a los países de la Unión Europea. En efecto, en los apartados anteriores se han estudiado las agrupaciones realizadas en torno a las

diferentes maneras de entender y planificar la Formación Profesional de los países de la Unión Europea, a la vez que se ha mostrado, una a una, la Formación Profesional reglada de cada uno de los Estados miembros. Por ello, resulta pertinente finalizar este Capítulo aludiendo a la comparación que puede establecerse entre las tendencias que hemos ido señalando.

Para tal fin se ha diseñado una tabla de yuxtaposición en la que se muestra, a partir de una serie de criterios preestablecidos, las claves conceptuales que, de forma sintética, permitirán la comparación sistemática entre los países. En dicha Tabla se reconoce la diferenciación entre dos apartados, que responden a consideraciones de distinta naturaleza:

- por un lado, criterios que reflejan cuestiones de carácter organizativo del nivel educativo de Formación Profesional. En concreto, se hace referencia a cuatro :
  - Tipología de centros de Formación Profesional secundaria post-obligatoria.
  - Plan de estudios, especializaciones y curriculum.
  - Evaluación y Titulaciones.
  - Tipología de centros de Formación Profesional superior.
- por otro, criterios muy generalizados (debido a la información necesariamente sincrética que el cuadro ha de presentar) desde el punto de vista de la política educativa aplicada sobre el nivel de Formación Profesional que, a su vez, distinguen dos cuestiones<sup>167</sup>:
  - Problemas actuales de Formación Profesional.
  - Aportaciones, innovaciones y perspectivas de cambio.

A partir de la exposición de estos criterios, en las siguientes páginas se presentan las Tablas objeto de estudio y comparación<sup>168</sup>:

<sup>167</sup> Se ha querido, en este sentido, incidir sobre la 'cara y cruz' de los sistemas de Formación Profesional en relación con los otros niveles educativos, es decir, por un lado, las problemáticas, obstáculos y escollos que pueden presentar los mismos; y, por otro, cuáles son las potenciales soluciones que se ofrecen a dichos problemas, así como las propuestas de innovación y mejora, de cara al futuro más inmediato.

<sup>168</sup> En estas tablas aparece frecuentemente la simplificación de 'FP' en lugar de su denominación completa, 'Formación Profesional'.

	1. BELGICA	2. DINAMARCA	3. ALEMANIA	4. GRECIA
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</b>	Instituto técnico de la Comunidad ( <i>Institut Technique de la Communauté Française</i> ).	Enseñanza secundaria superior de Formación Profesional: 1. Enseñanza o Formación Profesional básica. 2. Estudios superiores economía (HHX) 3. Estudios superiores técnicos (HTX).	Variedad: <i>Realschulen, Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen, Fachschulen</i> . Secundaria superior: <i>Berufsfachschyle</i> (fp a jornada completa), <i>Berufsanfbauschule</i> (FP prolongada), <i>Fachoberschule</i> (escuela técnica) y <i>Berufsaufbauschyle</i> (escuela técnica de Formación Profesional avanzada).	Centros de Formación Profesional y técnica (TES), los <i>lykalia</i> de Formación Profesional técnica (TEL), los EPL (combina enseñanza general y técnica) y los IEK (Formación Profesional de base).
<b>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</b>	Dos tipos: Enseñanza 'renové' (modalidad I) y enseñanza tradicional. Dentro de ésta: enseñanza técnica y profesional.  C.F.: Ramas: transición y cualificación. 3 ciclos: observación (12-14), orientación (14-16) y determinación (16-18). Dos cursos c/u. C.G.P.: mismas ramas, ciclos y cursos. C.F.: Ramas: agricultura, construcción, Electricidad, hotel, metal, etc.	1. 85 cursos y 200 modalidades. Formación teórico-práctica. Asignaturas básicas ( <i>grundfag</i> ) y de área ( <i>omradefag</i> ). Especiales y optativas. 3 niveles. 4 especializaciones.  2 y 3. Carácter específico y orientado al sector privado.	- <i>Realschule</i> : Especialidad en tecnología, administración.- - <i>Berufsfachschyle</i> : para el sector empresarial.- - <i>Berufsanfbauschule</i> con secciones de economía, agricultura - <i>Fachoberschule</i> : curso 11º y 12º. --	1. TEL: dos años de estudio. Taller. 6 ramas. Modalidad nocturna. 2. TEC: 3 cursos. 10 sectores. Especialidad. 3. EPL: 3 cursos. 6 ramas y 17 especialidad. 4. IEK: no se corresponde a ningún nivel de enseñanza. 17 especialidades. Formación Profesional tipo básico.
<b>EVALUACION TITULACIONES</b>	CF: <i>Certificat d'enseignement secondaire interieur</i> -(CESI) y <i>Certificat d'enseignement secondaire Supérieur</i> (CESS). C.G.P.: <i>AbschulBzeugnis der Understufe desSekundarunterrichts</i> befähigungsnadivies C.F.: <i>Diploma van secundair Onderwijs</i> .	1. Determinados por el nivel escogido por el alumno: A., B o C, que decide la especialización y el certificado. 2. 2 y 3. Exámenes diferentes que llevan a la enseñanza técnica superior y a la enseñanza comercial superior.	Al finalizar 9º. título de enseñanza secundaria básica, y al finalizar 10º también, obtenido desde <i>Realschule</i> .  Enorme variabilidad de modalidades, así como del peso de una a otra.	Para pasar al TEC el alumno de TEL hará exámenes selectivos de ingreso. En el TES el alumno obtiene el ' <i>pychio</i> ' (diploma de especialidad) y opta por seguir en el <i>lykalia</i> de Formación Profesional técnica, el general o el polivalente. El IEK concede el ' <i>Vevasios epagmatitias ketarialis</i> '.
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SUPERIOR</b>	CF: Enseñanza superior de 1er. Ciclo: obtención de ' <i>gradus</i> '. Y enseñanza superior de 2º ciclo: arquitecto... C.G.P.: Enseñanza superior de 1er. Ciclo: un solo ciclo de 3-4 años. Diploma. C.F.: Enseñanza en <i>Hogescholen</i> y título de ' <i>kandidaat</i> '.	Universidades, centros universitarios y de enseñanza superior. Estudios técnicos superiores: 25 tipos. Diploma. Estudios técnico y comercial. Dos años. Estudios no universitarios de ciclo medio.	En Universidades. Según el título se podrá acceder a unas universidades u otras: Título para universidades generales y título para el <i>Gfachhochschule</i> o universidad global.	La enseñanza superior se reparte entre las universidades (AEI) y las TEI con 6 facultades y objetivos más profesionalizantes. El estudiante finaliza con el ' <i>pychio</i> ' del departamento en el que ha cursado sus estudios.
<b>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</b>	.....	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Falta de equilibrio entre la oferta de trabajo y la demanda existente.</li> <li>■ Lo anterior es debido a cambios estructurales y sociales muy profundos y la educación tiene poco que decir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Peso notable de una ideología que priorice el poder casi absoluto del Estado.</li> <li>■ Presiones de la economía alemana y falta de recursos. Obsolescencia en tecnología.</li> <li>■ Desigualdades de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Necesidad de invertir en infraestructura en la Formación Profesional (en tecnología, por ejemplo).</li> <li>■ Reformar los planes de estudio de Formación Profesional y de educación superior.</li> <li>■ Un nuevo sistema de evaluaciones.</li> </ul>
<b>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO</b>	.....	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Se apuesta fuerte por una enseñanza teórica fuerte, con más nivel de exigencia.</li> <li>■ La sustitución de una enseñanza profesional práctica en el lugar de trabajo por una enseñanza general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Hacia una financiación más amplia con intervención de gobierno.</li> <li>■ Formación 'desespecializada'.</li> <li>■ Búsqueda de mayor calidad en la formación.</li> <li>■ Nuevo programa de educ. Superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 1993: Se aprueba un programa operativo de reforma de fp: reformas de secundaria y post-secundaria.</li> <li>■ Reestructuración curricular.</li> <li>■ Apoyo administrativo reforzado.</li> <li>■ Independencia establecimientos.</li> </ul>

	5. ESPAÑA	6. FRANCIA	7. IRLANDA	8. ITALIA
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</b>	Cambios con la LOGSE : 1. Formación Profesional de Base: con la ESO. 2. FP específica: de grado medio y superior (de grado medio y superior) (sustituye a FPI y FPII).	1. <i>College</i> (de tipo tecnológico). 2. <i>Lycée general et technologique</i> . 3. <i>Lycée professionnels</i> : ■ CAP/BEP/Baccalauréat professionnel (2 años).	1. Enseñanza secundaria Superior ( <i>Senior Cycle</i> ). 2. Centros de Formación Profesional.	No ha visto modificada su estructura durante décadas. De las 4 modalidades de enseñanza secundaria post-obligatoria, con la opción técnica y profesional, 3 de FP: 1. <i>Istituto tecnico-ordine tecnico</i> . 2. <i>Istituto professionale</i> . 3. Estudios experimentales de Formación Profesional.
<b>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</b>	La Formación Profesional Específica se articula en torno a Ciclos y Módulos. 2 tipos de Ciclos: ■ Ciclos de Grado Medio. ■ Ciclos de Grado Superior Éstos se hallan divididos en "Familias Profesionales".	1. 2 ciclos de 2 años (observación-orientación). 2. Conduce el <i>Baccalauréat general y technologique</i> (4 modalidades). 3. Preparan para exámenes que llevan a 3 titulaciones (con el mismo nombre) 2 años y 3 años.	.....	1. 9 tipos diferentes de centros. 4 especializaciones. Divididos en ciclos. 2. 5 tipos de Formación Profesional, 180 especialidades. En proceso de reforma. 3. 5 años de duración. Carácter más práctico. Hacia una Formación Profesional más amplia.
<b>EVALUACION TITULACIONES</b>	Para entrar en Formación Profesional es necesario haber superado el ESO y tener el título correspondiente. Para el grado superior de Formación Profesional es necesario tener el título de Bachillerato. Al finalizar Formación Profesional el alumno recibe el título de Técnico. Para acceder a estudios superiores, el sujeto puede hacerlo desde Bachiller o Formación Profesional de grado medio. La Formación Profesional de grado superior finaliza con el título de técnico superior. Existen centros universitarios y no universitarios, escuelas técnicas superiores	- Además de las 3 opciones de arriba, también puede optarse por el <i>Brevet de Technicien</i> (diploma de técnico) o quedarse en el <i>Certificat de fin d'études secondaires</i> . - CAP/BEP/ Bac. Profesional.	Título de enseñanza secundaria superior (denominado ' <i>Leaving Certificate</i> ').	Los alumnos son evaluados tras finalizar los centros de educación técnica, el curso experimental de 5 años y el curso complementario de 2 años, en los centros de Formación Profesional. El alumno puede presentarse a los exámenes de enseñanza superior.
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SUPERIOR</b>		Universidades, institutos de tecnología, escuelas de ingeniería y dirección de empresa, escuelas de educación superior. En la Universidad, hay ciclos cortos y largos que finalizan con el <i>Baccalauréat</i> y conduce al <i>Diplome d'études universitaires générales</i> -DEUG. Diploma DUT (técnico) y BTS (técnico superior).	- Universidades. Ciclo corto (obtención de diploma). - Escuelas técnicas regionales ( <i>Regional Technical Colleges-RTC</i> ):  1. <i>Certificate</i> . 2. <i>Diploma</i> . 3. <i>Degree</i> .	Centros universitarios y no universitarios, así como centros de especialización post-universitarios.
<b>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</b>	■ Problemas en la toma de decisiones del joven al acabar la ESO. ■ FP Específica de Grado Superior y Universidad: competencia. ■ Falta de cultura profesional en la empresa y tradición arraigada de desprestigio hacia este nivel educativo.	■ Formación Profesional muy institucionalizada y basada en programas de estudios superpuestos muy normalizados. ■ Afluencia suma de titulados CAP/BEP. ■ Desfase con el mercado de trabajo. ■ Problemas con los diplomas. ■ Intenso proceso de renovación de diplomas (ampliación y supervisión de BEP y CAP). Racionalización de planes. ■ Reducción especializaciones. ■ Mayor atención a los mercados. ■ Activismo interlocutores sociales.	■ La Formación Profesional reglada cuenta con muy pocos adeptos, puesto que los estudiantes se decantan por los cauces educativos generales	■ Excesiva centralización en Formación Profesional, que dificulta la toma de decisiones en la organización de este nivel educativo. ■ Falta de atractivo de la Formación Profesional con respecto a los <i>Liceo</i> . ■ Falta de claridad: ¿qué destrezas?
<b>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO</b>	■ Acuerdos en el 'Programa Nacional de FP' (1996): abarca 3 modalidades y compromete a gobiernos, sindicatos y empresarios. Atención a regiones. ■ Adopción de estructuras modulares. ■ Aumento prestigio y nivel exigencia.		■ Si bien lo anterior es cierto, la Formación Profesional ocupacional y continua (en especial, para los jóvenes que han egresado pronto del sistema educativo), cuenta con numerosas opciones.	■ Mayor responsabilidad de todos los implicados en la Reforma. ■ Introducción de la FP en la educación obligatoria (14-16): profesionalización ■ Atención sobre curricula y más práctica. ■ Mayor prestigio y reforma exámenes.



	9. LUXEMBURGO	10. PAISES B.	11. AUSTRIA	12. PORTUGAL
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <i>Lycées Techniques</i> :</li> <li>1. Ciclo básico (3 años)</li> <li>2. Ciclo intermedio (3 años). 3 ramas: Profesional /técnica/formación de técnico</li> <li>Proyecto experimental Formación Profesional</li> <li>3. Ciclo superior (2 años): Rama técnica y formación de técnico.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación Profesional Básica: (<i>Voorbereidend Beroeps onderwijs-VBO</i>).</li> <li>2. Formación Profesional Superior: <i>Middelbaar Beroeps onderwijs (MBO)</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Curso de Formación Profesional (<i>Polytechnischer Lehrgang</i>) para el último curso de educación secundaria.</li> <li>2. Enseñanza secundaria superior: <i>Berufsschule</i> (FP), BMS (FP media) y BHS (FP superior).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñanza secundaria básica.</li> <li>2. CT (Cursos tecnológicos).</li> <li>3. Centros de Formación Profesional: EP.</li> </ol>
<b>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es común y obligatorio. Carácter general Cursos de observación, orientación y determinación.</li> <li>2. Especialidades: 7 y 6. El proyecto experimental cubre FP inicial.</li> <li>3. 2 ramas que cuentan con especialidades y materias.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Combinan estudios generales con profesionales. 4 años. 7 especialidades. Conduce a MBO.</li> <li>■ objeto actual de reformas. 4 sectores: técnico, servicios sociales, economía y administración y agrícolas.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Es en realidad un curso de enseñanza pre-profesional: materias obligatorias y trabajo en empresa</li> <li>■ <i>Berufsschule</i>.</li> <li>■ <i>Berufsbildende mittlere Schulen (BMS)</i>.</li> <li>■ <i>Berufsbildende höhere Schulen (BHS)</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 4 agrupaciones de Formación Profesional.</li> <li>■ CT: 11 "agrupamientos", con enseñanza específica, profesional y general.</li> <li>■ EP: 17 "áreas de formação".</li> </ul> <p>Organización en módulos teórico-prácticos.</p>
<b>EVALUACION TITULACIONES</b>	<p>Los alumnos que finalizan el ciclo intermedio obtienen el "Certificat d'aptitude Technique et professionnelle" (CAPT). También se aplica a los que finalizan el ciclo superior. El alumno puede acabar la rama de formación de técnico, que, en su ciclo superior, conduce al "Diplome de Technicien".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Examen final VBO en niveles A,B, C y D: interno y nacional.</li> <li>■ MBO: 1. Cursos larga duración. Titulación para ejercer como mando intermedio (CE I). 2. Cursos intermedios. Título independiente (CE II) 3. Cursos corta duración. Nivel básico (CE III).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Examen de fin de estudios secundarios superiores, denominado "Reifeprüfungszengnis".</li> <li>■ El BHS finaliza con el <i>Reifeprüfung</i>.</li> <li>■ Título de <i>Ingenieur</i>.</li> </ul>	<p>El alumno obtiene el diploma: diploma de estudios secundarios, en el que se especifica el tipo de estudios. Si finaliza además los cursos técnicos, recibe un diploma de Formación Profesional nivel II: <i>Diploma de qualificação Profissional</i>.</p>
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SUPERIOR</b>	<p>Enseñanza Superior no universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Instituto Superior de Tecnología (IST)</li> <li>■ Instituto de Estudios e Investigaciones Pedagógicas.</li> <li>■ Formación Post-secundaria que conduce al BTS: <i>Brevet de Technicien Supérieur</i>.</li> </ul>	<p>Enseñanza Superior de carácter no universitario y enseñanza universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ HBO (<i>Hoger beroeps onderwijs</i>): 1º y 2º ciclo. 8 especialidades. 4 años duración.</li> <li>■ Los alumnos obtienen el "Getuigschrift van HBO" o el "Ingenieur o Beccaleurbeus".</li> </ul>	<p>Enseñanza superior universitaria y no universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fachhochschule</i> (centros de post-secundaria dedicados a materias especializadas).</li> <li>- Cursos especializados técnicos y comerciales.</li> </ul>	<p>Enseñanza superior universitaria y enseñanza politécnica.</p> <p>Se combina la enseñanza más teórica con la más técnica.</p>
<b>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</b>	<p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bajo nivel de cualificación de la fuerza de trabajo.</li> <li>■ Falta de atractivo de la Formación Profesional.</li> <li>■ Carencia de diplomas que acrediten al joven para entrar en el mercado.</li> <li>■ Escasa relación FP/mundo empleo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Se necesita una remodelación con respecto de educación secundaria: hacia la búsqueda de nuevos objetivos y nuevos curricula.</li> <li>■ La opción formativa de aprendizaje está obsoleta.</li> <li>■ Atención sobre Formación Profesional superior no universitaria.</li> <li>■ Retraso edad elección de carreras generales o profesionales.</li> <li>■ La FP técnica, se halla muy pujante.</li> <li>■ Introducción de un año de educación pre-profesional.</li> <li>■ Atención al status de aprendiz, a la enseñanza superior y a la continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Niveles muy bajos de población cualificada.</li> <li>■ Una Formación Profesional que no ofrece alternativas para los que finalizan la enseñanza secundaria.</li> <li>■ Retraso tecnológico que sufre el país.</li> </ul>
<b>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO</b>	<p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Programa de sectorialización y renovación de la enseñanza profesional media (SVM) (1985).</li> <li>■ Hacia una mayor oferta formativa, mayor coherencia y módulos pre-profesionales. Flexibilidad curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Retraso edad elección de carreras generales o profesionales.</li> <li>■ La FP técnica, se halla muy pujante.</li> <li>■ Introducción de un año de educación pre-profesional.</li> <li>■ Atención al status de aprendiz, a la enseñanza superior y a la continua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fuerte inteligibilidad de los sistemas de FP (retraso momento de elección) y el alumno elige a los 15 años.</li> <li>■ Extensión de la ed. obligatoria.</li> <li>■ Mejora de todas las opciones de FP: también aprendiz y sistemas mixtos.</li> <li>■ Compromisos políticos concretos.</li> </ul>

	13. FINLANDIA	14. SUECIA	15. REINO UNIDO
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA</b>	3 niveles separados: 1. Formación Profesional escolar (2-3 años de estudios). 2. Formación Profesional Media (3-5 años de estudios). 3. Formación Profesional Superior.	La Enseñanza superior está siendo objeto de reformas, desde hace 25 años: desde la <i>Gymnasieskole</i> (enseñanza académica y profesional a nivel de enseñanza superior)	Se imparte en los denominados <i>Sixth Form Colleges, Tertiary Colleges y Further Education Colleges</i> .
<b>PLAN ESTUDIOS, ESPECIALIZACIONES CURRICULUM</b>	Formación Profesional organizada en torno a 26 programas básicos. 220 cursos de especialización con la reforma. Sistema de módulos y créditos <i>Oopintoviikko</i> . 13 programas básicos para Formación Profesional superior. 77 programas básicos.	Enseñanza secundaria superior de carácter mixto, divididas en 25 ramas ( <i>linjer</i> ) de 2,3 ó 4 años de duración, 500 grupos de especialización en 3 sectores. Con la reforma, aparece el 'program': 18 programas con 9 asignaturas. El alumno elabora el programa.	Hay 300 centros que han introducido el nuevo sistema de cualificaciones: las NVQ son a nivel de Formación Profesional continua, mientras que las GNVQ se establecen en 14 áreas de conocimiento y en 3 niveles (básico, intermedio y superior) de 4 años de duración (con plan de estudios y evaluaciones propias).
<b>EVALUACION TITULACIONES</b>	Las titulaciones a que conducen los niveles: <ul style="list-style-type: none"><li>■ CITE nivel 3.</li><li>■ CITE nivel 5.</li><li>■ CITE nivel 6.</li></ul>	El <i>gymnasium</i> , examen de fin de estudios, se suprimió. El actual título, <i>gymnasiebetyg</i> corresponde al final de la secundaria superior y se concede a todos los alumnos que hayan finalizado estudios de dos años. En él se indica la modalidad cursada y el programa adquirido.	Es recomendable entrar a estos niveles con el GCSE-level A (título general nivel avanzado). El BTEC es el organismo expendedor de Títulos, hasta 1986, que es el <i>National Council for Vocational Qualifications</i> (NGVQ); el GNVQ y el NVQ.
<b>TIPOLOGIA CENTROS F.P. SUPERIOR</b>	-Creación de <i>Amatikorkeakoulut</i> (AMK) experimentales: Formación Profesional no universitaria 6 modalidades. Gran éxito. -La otra opción, la universidad: <i>Yliopisto/Universitet/Kolkeakoum/Högskola</i> para a los estudiantes que finalizan la Formación Profesional superior.	Antes eran sistemas comprensivos ( <i>högskola</i> ) que unían la universidad con los sistemas de Formación Profesional superior. Con la reforma, se puede acceder a 4 exámenes generales, para adquirir el grado profesional (para educación superior y universidad): <i>yrkesexamen, magisterexamen, kandidatexamen y högskoleexamen</i> .	Varias opciones: ■ estudios de post-graduado. ■ diploma de enseñanza superior (diploma de 'High Education'). ■ Estudios para el Diploma Nacional Superior (HND). ■ Certificado Nacional Superior (BTEC) ■ Diploma en Gestión Empresarial.
<b>PROBLEMAS ACTUALES F.P.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Necesidad de aumentar el estatus de la Formación Profesional.</li><li>■ Hacer la Formación Profesional más atractiva para poder equipararla a las vías académicas generales.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Hoy en Suecia se quiere luchar contra el prestigio excesivamente arraigado con que cuenta la formación académica de la secundaria superior.</li><li>■ Formación Profesional poco atractiva y a veces poco diferenciada de las vías académicas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Intervención política escasa y desigual</li><li>■ Carácter descentralizado en la óptica organizativa: carencia de atención y vacíos. Caotismo en los currícula.</li><li>■ Ausencia marcos legales Formación Profesional, niveles bajos y condicionamiento por la industria.</li></ul>
<b>APORTACIONES, INNOVACIONES Y PERSPECTIVAS DE CAMBIO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Reforma del plan de estudios de Formación Profesional secundaria: hacia la combinación de planes de estudios técnicos y profesionales.</li><li>■ Aprobación nueva ley sobre Cualificaciones Profesionales.</li><li>■ Reducción especializaciones FP.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Equilibrio ideal entre la formación académica y práctica: entre la institución educativa y la empresa.</li><li>■ Aumento índices cualitativos y activismo en programas experimentales de Formación Profesional</li><li>■ Nuevos planes de estudio en FP.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Tendencias actuales 'centralizadoras': nuevas responsabilidades para el Ministro de Educación y la Administración. Educación superior.</li><li>■ Mejora de los niveles de cualificación, su imagen y relación con la industria.</li><li>■ Nuevo sistema de cualificaciones.</li></ul>

Para la explicación e interpretación de las Tablas se hará referencia a las agrupaciones realizadas en los apartados anteriores, si bien, en el caso de que existan excepciones que confirmen la tendencia adoptada por los países integrantes a cada una de éstas, se destacará igualmente.

### 2.7.1.

#### La Organización de la Formación Profesional

##### 2.7.1.1.

##### Tipología de centros de Formación Profesional (nivel de secundaria post-obligatoria y superior)

En todos los países puede distinguirse la división que se establece entre las instituciones post-obligatorias e instituciones superiores de Formación Profesional. Dentro del primer grupo, las instituciones de nivel post-obligatorio, pueden reconocerse a su vez, en la mayoría de los casos, dos grandes niveles, el primero de los cuales pone las bases sobre las que se establece la posterior especialización de los cursos de Formación Profesional<sup>169</sup>. Como ejemplos de países que diferencian de forma explícita estos niveles: Luxemburgo, que muestra un ciclo básico, un ciclo intermedio y un ciclo superior; los Países Bajos (con el *VBO*, de Formación Profesional básica; y el *MBO*, de Formación Profesional Superior); Dinamarca, que muestra un ciclo de enseñanza profesional básica y estudios superiores *HHX* (de economía) y *HTX* (técnicos) y Finlandia, que presenta el *CITE* de nivel 3 (Formación Profesional escolar), el *CITE* de nivel 5 (Formación Profesional Media) y el *CITE* de nivel 6 (Formación Profesional Superior).

Una tendencia que parece repetirse en algunos países, independientemente de la agrupación a la que éstos pertenezcan, consiste en ofrecer niveles educativos que, aunque se enmarcan dentro de los circuitos más académicos, mantienen lazos evidentes con los componentes más profesionales, ofreciendo una alternativa viable para aquellos alumnos que deciden especializarse en vías de corte más científico,

---

<sup>169</sup> Lo anterior no es óbice para reconocer, sin embargo, que una tendencia que se consolida consiste en que se pretende dotar de un carácter profesional a los cursos académicos ya desde los niveles finales o superiores de la educación secundaria. Así, los tramos de Formación Profesional en el segundo ciclo de enseñanza secundaria tienen una duración que suele oscilar entre dos y cinco años, de modo que en Europa, un total de trece años de estudios para acabar la enseñanza secundaria es la línea escolar más normalizada, aunque existan amplios márgenes con respecto a algunos países. MELJER, K.: "Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies". Op. Cit.:13. También se percibe como un intento de 'profesionalizar' la educación académica, al introducir en los niveles generales una Formación Profesional a una escala muy básica. LECLERQ, J. M.: "General education and vocational training at the post-compulsory level in Europe: the end of mutual disregard?". *Comparative Education* 1 (1994), 49-54

tecnológico y aplicado<sup>170</sup>. Es el caso del 'Bachillerato Tecnológico' español, el 'Licée général et Technologyque' francés, o el 'Istituto tecnico-ordine tecnico' italiano (para los países del sur de Europa).

Finalmente, no faltan países que muestran una gran variedad de opciones dentro del nivel de Formación Profesional, cristalizando en diferentes instituciones que dispensan Formación Profesional<sup>171</sup>. Países que ejemplifican esta tendencia son: Alemania (con las *Berufsaufbauschulen*, las *Berufsfachschulen*, las *Fachschulen*, y las instituciones de enseñanza superior); Grecia (con los *TES*, o centros de Formación Profesional técnica, los *TEL* o centros de Formación Profesional Técnica, los *EPL* que combinan la enseñanza general y técnica y los *IEK*, centros de Formación Profesional de base), o Austria (que ofrece la alternativa de cursar Formación Profesional en las *Beruffschulen*, en *BMS*, para Formación Profesional de grado medio, y en *BHS* para Formación Profesional de grado superior).

En lo que respecta a las instituciones de educación superior de Formación Profesional, ésta se presenta en todos los países estudiados como una alternativa viable que se plantea a los alumnos que han cursado estudios profesionales y desean especializarse en centros superiores. En este caso se ofrece una formación con un fuerte componente práctico y aplicado, que puede dispensarse en centros no universitarios, escuelas técnicas superiores, etc.

---

<sup>170</sup> Sin embargo, puede hacerse otra lectura de este fenómeno bajo el cual concurren los niveles académicos y los profesionales, y es que esta misma tendencia que consiste en incluir la rama profesional ya en este tramo educativo concreto repercute sobre una realidad, y ésta es la bifurcación que tiene lugar entre la opción de una educación general y entre una formación de carácter más profesionalizante. Contra esta situación, que parece desarrollarse por propia inercia, son varias las posturas, como la adoptada por la propia Comisión Europea que abogan por un mayor entendimiento, de cara al futuro más inmediato, entre la enseñanza de carácter general y la de corte profesional. A título particular, también hay autores que se suman a esta propuesta que aúna la educación general y la profesional, aun siendo conscientes de que "ésta es una cuestión política que debiera implicar directamente a todos los interesados, con los consiguientes cambios sociopolíticos y reformas de notable envergadura". COMISIÓN EUROPEA: *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994. p., 23 Y PRITCHARD, Rosalind M. O.: "The german dual System: educational utopia?". *Comparative Education* 2 (1992), 144.

<sup>171</sup> Esta realidad puede ser vista a su vez como un problema, puesto que la constatación de la convivencia entre una enorme variedad de modalidades de formación a nivel postobligatorio viene a dificultar todavía más un panorama ya de por sí muy complejo que impide tener una visión lo suficientemente integral sobre el nivel de Formación profesional. Garonna apunta, en este sentido, a que muchas de las actuales contradicciones, superposiciones e incongruencias que caracterizan el estado actual de regulación y funcionamiento de la Formación Profesional nacen precisamente del carácter intersticial o de 'bisagra' que ésta tiene. El verdadero reto consistirá, en este sentido, en saber utilizar las potencialidades que ofrece la plétora de instituciones profesionales. GARONNA, Paolo: "La enseñanza técnica y profesional: contradicciones y perspectivas". *Formación Profesional* 2 (1992), 8.

## 2.7.1.2.

## Plan de estudios, especializaciones y curriculum

Los planes de estudios que ofrecen la mayoría de los países han vivido recientemente, o se hallan actualmente en proceso de reforma educativa, reformas que han incidido de forma efectiva sobre la estructuración en niveles, ciclos, ramas, cursos y modalidades.

La organización de 'ramas educativas' puede encontrarse en países como Bélgica (que distingue entre 'ramas de transición' y 'ramas de cualificación'; Luxemburgo (cuya Formación Profesional se estructura en ramas que cuentan con sus especialidades y materias) o Suecia, que divide a la Formación Profesional en 25 'linjer' (ramas). Otros términos utilizados para organizar los diferentes niveles son 'agrupamientos', para el caso portugués, o 'cualificaciones', para Reino Unido. En todos los países existen además asignaturas troncales, asignaturas de área y optativas.

La organización en ciclos educativos es propia de países como España (Formación Profesional de Ciclo Medio y Ciclo superior); Bélgica (ciclos de observación, orientación y determinación), Francia (Ciclos de observación y orientación), o Italia, en sus *Istitutos Professionales*.

En este sentido, independientemente de la organización en ramas, agrupaciones o ciclos, buena parte de los países aplican como unidad organizativo-didáctica los Módulos profesionales. A través de éstos se pretende introducir metodologías flexibles y adaptables, de modo que se puedan así satisfacer las exigencias cambiantes del mercado de trabajo, sin que por ello se deba renunciar a la especialización y a la profesionalización<sup>172</sup>.

Finalmente, se reconoce también la existencia de especialidades, cuyo número varía en función del país objeto de estudio: 200 modalidades en el caso de Dinamarca, 180 en el caso de Italia, 500 en el caso de Suecia. Al mismo tiempo, se reconoce la tendencia según la cual las especialidades se agrupan en familias de

---

<sup>172</sup> Junto a la metodología, constituyen, además de la anterior, aspectos pedagógicos muy valorados: la transferibilidad de las aptitudes; las aptitudes de comunicación, así como la perentoria necesidad de comunicar informaciones; la experiencia profesional, puesto que las aptitudes, actitudes y conductas necesarias acaban siendo fruto del *modus vivendi* dentro del lugar de trabajo. Se imponen, a su vez, nuevos desafíos ante los que habrá que saber reaccionar, tales como: la necesidad de contar con pensamientos coordinados, la interconexión entre el trabajo y los mecanismos de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de innovación, de creatividad y creación. DYBOWSKY, Gisela: "El aprendizaje profesional dentro de los procesos de formación fabriles: implicaciones". *Formación Profesional 5* (1995), 45-48.

profesiones. Entre las más comunes, se encuentran las profesiones relacionadas con la gestión, administración, contabilidad y economía de empresas o comercial, en primer lugar, seguido por la agricultura (en muchos países alternando su poder con el de la ganadería), horticultura e incluso, más modernas, mecánica agrícola, industrias forestales o agronomía. El sector servicios también es uno de los más requeridos. Junto a estos campos ya citados, otros, esta vez pertenecientes al sector secundario, están conformados por mecánica, electricidad, electrónica, química y metalúrgica, seguido por el dominio de la construcción y finalmente los campos que hacen mención a las artes aplicadas y artes gráficas. Finalmente, ha de hacerse una alusión a los servicios sociales y paramédicos. Cada país coincidirá en priorizar unas u otras, y para poder justificar la predominancia y éxito de un campo sobre otro habrá que recurrir necesariamente y de forma inapelable al contexto a partir del cual surge la consiguiente demanda, tomando como premisa inexcusable la diferenciación evidente entre los sistemas productivos de cada país y su relación con sus respectivos sistemas de Formación Profesional.

### 2.7.1.3

#### Evaluación y Titulaciones

Finalmente, en cuanto a las titulaciones y las certificaciones que los diferentes países emiten a los alumnos que finalizan con éxito sus cursos profesionales, ha de indicarse que a la diferenciación institucional sigue lógicamente una diversidad en materia de las titulaciones a que conducen, así como en el certificado final que el alumno consigue. De este modo, dentro de cada uno de los países, existe una multiplicidad de instituciones sancionadoras, aunque no todas ellas con el mismo prestigio ni apertura al mundo laboral.

Otra de las tendencias que se confirma con la comparación de los datos procedentes de las tablas comparativas certifica no solamente la gran variabilidad de titulaciones y tipos de evaluaciones, sino que corrobora el hecho de que no todos los exámenes de ciclos inferiores de Formación Profesional están asegurando el paso automático a los ciclos superiores de Formación Profesional. Como consecuencia se generan tramos progresivos bastante rígidos que condicionan fuertemente a los planes de estudio y a los consiguientes títulos profesionales, de tal modo que realizar pasarelas de uno a otro sistema resulta bastante tortuoso<sup>173</sup>, e incluso imposible: un

<sup>173</sup> A pesar de que existe por parte de algunos países, como España y su reforma educativa de Formación Profesional, o de Grecia, con el Paso del *TEL* al *TEC* una verdadera voluntad de cambio de mentalidad, en este sentido.

ejemplo lo ofrecen aquellos sistemas educativos que, aferrados a su tradición, ofrecen opciones educativas 'segregacionistas', esto es, alternativas a través de las cuales los alumnos asistirán a instituciones separadas en sus diferentes opciones, estando obligados, como contrapeso, a ofrecer tramos educativos progresivos de formación profesional muy completos hasta pasados de dos a cuatro años de enseñanza secundaria. Es el caso de Alemania, Austria, Países Bajos.

### 2.7.2.

#### Las Políticas educativas de la Formación Profesional

Este apartado se ha dividido a su vez en dos grandes criterios diferenciadores:

#### 2.7.2.1.

##### Problemas actuales de Formación Profesional

Los problemas y obstáculos que presenta la Formación Profesional europea han de ser reconsiderados de forma valiente y constructiva, ya que, como señala Delors, "precisamente la oposición creativa entre la diversidad de los sistemas nacionales y la creciente similitud entre nuestros problemas nos da una de las principales *raisons d'être* para la cooperación europea"<sup>174</sup>. Desde esta perspectiva, los inconvenientes que surgen en los sistemas educativos de Formación Profesional pueden ser sistematizados, al igual que se hizo en el apartado anterior, en función de las agrupaciones realizadas.

#### *Formación Profesional Técnica en países del Sur*<sup>175</sup>

A partir del cuadro, pueden estudiarse tres grandes obstáculos que se plantean en los países del Sur de Europa.

En primer lugar, la población de estos países posee un bajo nivel de cualificación general. Pero además han de añadir un pesado lastre, y es que, unido a esta primera carencia, han de bregar contra una tradición educativa que se enquist

---

<sup>174</sup> Citado por MITCHELL, I.V.: "La cooperación comunitaria en enseñanza y Formación superiores: nuevos desafíos y avances recientes". *Formación Profesional* 10 (1997), 53-54.

<sup>175</sup> En esta breve comparación no se incluye a España, ya que aparece de forma más exhaustiva y específica en los Capítulos del Marco Teórico y el Estudio Comparado de esta Tesis Doctoral.

en la idea de que la Formación Profesional no constituye una opción atractiva a ojos de los alumnos. Como consecuencia, esta modalidad formativa posee una pobre y minusvalorada imagen que se traduce, principalmente, en un bajo índice de participación tanto juvenil como adulta.

Un ejemplo de lo dicho lo constituye Italia. El sistema educativo italiano se ha caracterizado por su centralización en torno a todos los tramos del sistema educativo, a veces de manera excesiva<sup>176</sup>, lo cual acarrea problemas en torno a su organización, transparencia en toma de decisiones, etc. Uno de los principales problemas, tal y como lo demuestran los numerosos estudios estadísticos que indican el número de estudiantes pertenecientes a los diferentes tramos educativos (como el *IPSO*, el *EVA* o el *Lombardy*), confirma la posición subsidiaria que la propia Formación Profesional posee respecto a la general, los *licei*, de mucho más prestigio, tendencia ésta que se invierte paradójicamente en cuanto a tramos superiores, puesto que son mucho más consideradas las facultades técnicas y tecnológicas que las más clásicas, esto es, humanidades o ciencias sociales.

Francia, por su parte, también tiene la necesidad de aumentar la tasa de participación en los programas post-obligatorios de Formación Profesional y la necesidad de prestigiar entre el alumnado ésta última, acercando su consideración a los primeros<sup>177</sup>.

Para el caso de Portugal, la justificación del índice de baja participación del alumnado hunde sus raíces en un proceso histórico muy complejo, que ha dejado, en herencia, una tasa muy alta de analfabetismo. Ésta revierte directamente sobre una situación de retraso y un evidente desfase que ya se mostraron como difíciles obstáculos en su proceso de integración en el proyecto comunitario. Unido a lo anterior, con respecto a la etapa de Formación Profesional básica, en particular, esta opción no ofrece alternativas para los alumnos que no llegan a completar la escolaridad obligatoria, con lo cual se dan casos frecuentes de abandono escolar. Como consecuencia, hoy existe un porcentaje extremadamente bajo de población cualificada con titulaciones de nivel medio y superior.

---

<sup>176</sup> ORIA, M<sup>a</sup> Rosa: "Italia e Inglaterra: dos ejemplos de Formación Profesional en el ámbito europeo". Op. Cit. pp., 147-156.

<sup>177</sup> Estudiado en LÁZARO LORENTE, Luis Miguel: "Educación, formación y empleo en los países desarrollados". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 40.



En segundo lugar, otra de las necesidades comunes que se plantea, que puede considerarse como una derivación de lo anterior, es que se ha de incrementar la calidad de la Formación Profesional, aspecto éste que “se está logrando con la aplicación progresiva de las reformas respectivas referentes a este tramo educativo, y, a su vez, adaptarla al contexto constante de cambio”<sup>178</sup>. De este modo se trata de luchar por un lado contra la tensión e incoherencia que supone encontrarse con una Formación Profesional muy institucionalizada y basada en programas de estudios muy normalizados y por otro contra una construcción de la cualificación que, a causa de la falta de transparencia por parte del primer proveedor, el Estado, acaba formando parte de las organizaciones dentro de la empresa.

Un buen ejemplo de lo dicho lo constituye Francia. Francia es el país, según Verdier en el que triunfa el modelo meritocrático de la sociedad con más fuerza, aspecto éste que lleva a hablar de la ‘aristocracia escolar’, en sustitución a la correspondiente al Antiguo Régimen<sup>179</sup>. En otras palabras, el rendimiento escolar es el patrón con el que se miden los méritos individuales, justificándose a través del valor de la acumulación de conocimientos que precisa la estructura de una sociedad productiva. Recae sobre la escuela, en este momento, una tarea y responsabilidad considerables: no sólo han de formar individuos, sino también clasificarlos, teniendo una transcendencia social de primer orden. Estos condicionantes, que actúan como potentes instrumentos de clasificación individual, apenas permitirán construir “polos de cristalización de una identidad profesional”<sup>180</sup>. De este modo, el papel de la Formación Profesional en este país, con una tradición educativa que insiste en enfatizar la vía académica, acaba vacilando entre la vía a la japonesa (con el patrocinio inevitable de la formación general), a la alemana (con el continuo intento de revalorización e de la enseñanza profesional y del desarrollo potencial de la formación en alternancia ) y a la inglesa (con la inserción del joven dentro de la empresa, a bajo costo y dentro de los parámetros del aprendizaje)<sup>181</sup>.

---

<sup>178</sup> MEIJER, K.: “Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies”. Op. Cit. 13-27.

<sup>179</sup> VERDIER, Eric: “¿Retrocede en Francia el valor de los títulos de enseñanza superior?”. *Formación Profesional 2* (1994), 17-26.

<sup>180</sup> *Ibidem.* 19

<sup>181</sup> Kirsch reconoce que este problema se debe en buena parte al resultado de una acumulación de políticas educativas procedentes de momentos históricos diferentes, que no se han rechazado y continúan presentes, lejos de quedarse obsoletas. De ahí que hoy existan esas ambigüedades y fuentes de confusión en el sistema de Formación Profesional y en las relaciones que tiene con el entorno. KIRSCH, J.L.: “La Formación Profesional inicial en Francia: competencia, jerarquía e historia”. *Formación Profesional 2* (1992), 22.

Volviendo sobre el segundo de los problemas, la ausencia de calidad y la necesidad de invertir más en Formación Profesional, otro de los fantasmas que aparecen se materializan bajo la forma de un marcado retraso tecnológico que presentan algunos de estos países, como es el caso de Grecia y de Portugal, mostrándose de este modo precisamente aquí una necesidad prioritaria y estratégica de acción. En líneas más generales, Portugal sigue registrando carencias significativas de técnicos medios, mandos intermedios y personal muy cualificado, y la formación básica adquirida por los jóvenes en su trayectoria escolar constituye hoy un factor determinante de la movilidad, de la adaptación y reconversiones profesionales<sup>182</sup>.

En tercer lugar, otra de las dificultades comunes en estos países consiste en el desencuentro entre el emplazamiento de la empresa y la Formación Profesional. En el caso de Italia, actualmente, el empleo en la industria, antes pujante, está ahora en plena recesión, y este aspecto indica que no existe una evidencia clara de que las innovaciones que actualmente se tratan de enseñar y extender en todos los sectores productivos a través de la Formación Profesional requerirán nuevas y mejores destrezas ocupacionales.

En Francia también se confirma esta tendencia según la cual el desarrollo de los recursos educativos y profesionales aumenta el desfase con respecto al funcionamiento del mercado de trabajo, en perjuicio, de forma especial, de los jóvenes, siendo la tasa de desempleo juvenil resultante muy superior a la de países como Gran Bretaña o Alemania. Este proceso genera, en realidad, un círculo vicioso, porque al final, y al contrario que en Alemania, en el que la abundancia de opciones y perspectivas de Formación Profesional ha tendido más a favorecer el estatus del trabajador que a desvalorizarlo, en Francia el mercado de trabajo actual y las modalidades de construcción de la cualificación (todavía en proceso) siguen considerándose la asignatura pendiente de mercados internos, muchos de ellos desestructurados, y de empresas entendidas como entes individuales, con lo cual su posición dista mucho de ser equiparada con respecto a la del citado país<sup>183</sup>.

---

<sup>182</sup> MARÇAL, E.: "Breve análisis de las modalidades de Formación Profesional en Portugal". *Formación Profesional 2* (1992), 42-45.

<sup>183</sup> VERDIER, Eric: "La Formación Profesional de los jóvenes en Francia: un recurso difícilmente valorizable". *Formación Profesional 2* (1994), 38-49. Y, como reacción más inmediata, no se acaban de constituir acuerdos efectivos en torno a conceptos de 'cualificación' o 'competencia', al hallarse relegados al marco empresarial. Bien al contrario, se producen fenómenos de bloqueo, de superposición, llegando a causar un funcionamiento esquizofrénico de la formación, o, como sugiere Kirsch aplicándolo sobre el caso francés, "todo ello provoca que la relación formación-empleo no es que sea inencontrable, sino que es incluso psicótica". KIRSCH, J.L.: "La Formación Profesional inicial en Francia: competencia, jerarquía e historia". Op. Cit. 22.

*Formación Profesional Técnica en países Nórdicos*

La problemática que se concentra en los países Nórdicos (algunos de reciente incorporación, como es el caso de Finlandia y Dinamarca) es de corte divergente a los países del sur de Europa, si bien mantienen algunos aspectos comunes con los mismos.

En primer lugar, siendo una característica común a todos ellos, y aunque el desempleo siga siendo, con la excepción de Finlandia, inferior a la media de la Unión Europea (alcanzando tan sólo el 11% en 1994), su rápido incremento se considera hoy alarmante, y, en este sentido, se proyectan los dispositivos de reforma de la Formación Profesional<sup>184</sup>. Estos países han repasado su propia historia, para tratar de solucionar sus problemas, y han interpretado que el bajo nivel de desempleo, tan característico de estos sistemas hasta finales de los años 80, estuvo asociado a multitud de factores: desde la centralización de la negociación política, pasando por una política activa de empleo desarrollada y bien pensada que contribuyó indudablemente a prevenir el desempleo, hasta, finalmente, la formulación de políticas macroeconómicas de los años ochenta que tuvieron más capacidad para reabsorber el desempleo a través de la expansión del sector público. Algunas de estas estrategias, sin embargo, son difícilmente reeditables en el actual contexto sociopolítico actual, por más que la socialdemocracia vuelva a ocupar el poder. En este sentido, “los países nórdicos se encuentran en un proceso de transición hacia una nueva forma de relación entre la formulación de políticas, la gestión educativa y los planes de estudio”<sup>185</sup>.

Como consecuencia, en segundo lugar, en la actualidad los modelos de reforma no han sido bien acogidos o no se han tomado verdaderamente en serio, reduciéndose muchas veces a cambios organizativos, al sustituir los modelos anteriores por subestructuras de planes de estudio que no acaban de solucionar la problemática existente de fondo. Además, los modelos de reforma parcial de la Formación Profesional han generado otro tipo de problemas de aplicación: ha resultado difícil, por ejemplo, garantizar un número suficiente de oportunidades de

---

<sup>184</sup> Según indica GOETSCHY, J.: “El difícil cambio de “modelos sociales nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia)”. *Formación Profesional* 4 (1995), 7-16.

<sup>185</sup> El proceso y las consecuencias que comporta esta transición pueden ser consultadas en KÄMÄRAINEN, P.: “Reformas de los sistemas de educación y Formación Profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las actividades de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma”. Op. Cit. 43.

formación en el lugar del trabajo, así como su flexibilidad y lógica con los procesos de aprendizaje<sup>186</sup>. En el futuro, se debiera prestar una mayor atención a la calidad y repercusiones de las reformas que con tanta voluntad y buenas intenciones se ha creado.

Una ejemplificación que certifique esta idea la constituye el hecho de que en Suecia y Finlandia el mayor obstáculo con el que se encuentran los responsables de Formación Profesional reglada, desde la década de los años noventa, es el consistente en tratar de aumentar el *estatus* de la Formación Profesional, consiguiendo hacerla más atractiva y diferenciándola de las vías académicas. A pesar de esto, la paridad en el *estatus* entre una rama y otra está lejos de ser lograda, sobre todo por el prestigio social de que goza la formación académica de la secundaria superior en ambos países y que condiciona enormemente la jerarquía social que se forma de manera inevitable<sup>187</sup>. Una excepción a lo aquí dicho la constituye Dinamarca, país en el que se reconoce que la opción profesional sigue siendo la más escogida entre los jóvenes, pues del 96% de las cohortes juveniles que se enrolan en educación después de dejar la *Folkeskole* (escuelas primarias y secundarias inferiores), aproximadamente el 60% opta por cauces profesionales formales y programas de Formación Profesional, según estudios llevados a cabo por la OCDE<sup>188</sup>. Lo anterior también se aplica a los ciclos superiores, esto es, en *HHX/HTX*, ya que si bien en 1983 las cifras indicaban que un 9% de estudiantes acudía a este tramo, en 1993 aumentó a un 16%. Finalmente, los cursos superiores de ciclo corto también experimentaron un ascenso notable.

#### *Formación Profesional en países de Influjo Alemán*<sup>189</sup>

En esta agrupación se están incluyendo los países cuya puesta en marcha de la Formación Profesional se encuentra muy influenciada por el modelo alemán. Por esta razón, los inconvenientes que el primero presenta resultan de algún modo reproducidos en los mismos. Pueden sintetizarse en dos grandes problemas:

---

<sup>186</sup> Ibidem. 42-57.

<sup>187</sup> LÁZARO LORENTE, Luis Miguel: "Educación, formación y empleo en los países desarrollados". Op. Cit. 40

<sup>188</sup> OECD: *Pathways and participation in Vocational and Technical education and Training*. París. OCDE, 1998. p., 86.

<sup>189</sup> En este apartado, al igual que se planteó con el modelo español, tampoco se incluye Alemania, ya que, del mismo modo, aparece de forma más exhaustiva y específica en los Capítulos del Marco Teórico y el Estudio Comparado de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, y si bien se ha advertido el difícil encuentro que tiene lugar entre el emplazamiento económico y el marco de formación, en estos países se advierte la presencia casi absoluta de la economía que está determinando a la Formación Profesional, ejerciendo de forma evidente su peso sobre la institución escolar. Si bien en algunos lo consideran como una virtud, ha de destacarse el abismo que se establece entre la existencia de recursos en la industria y la propia institución escolar, repercutiendo de este modo en el dominio que actualmente parece ejercer sobre la formación la primera sobre la segunda, relegada a un inevitable segundo plano<sup>190</sup>.

En segundo lugar, existen problemas concretos cuya solución resulta de necesario abordaje a la hora de llevar a la práctica los sistemas de Formación Profesional más relacionados con el sistema dual: la obsolescencia de algunos de los cursos, unido a la imposibilidad de actualización de los mismos; la falla en la presencia de aspectos trascendentes en el proceso de aprendizaje del sujeto, como pudiera ser la enseñanza de un *ethos* social, cargando las tintas sobre la ideología, de mucho mayor peso; la heterogeneidad en el alumnado y el distanciamiento entre la teoría y la práctica curricular.

Es lo que ocurre en Holanda, país en el que los trabajadores poseen un bajo nivel de cualificación de la fuerza de trabajo, la Formación Profesional carece de atractivo, y su consecuencia más directa es que un gran número de jóvenes que entran en el mercado de trabajo sin el diploma que sancione su cualificación porque han abandonado el sistema, en su nivel post-obligatorio<sup>191</sup>.

De ahí también que una de las prioridades del sistema de Formación Profesional austríaco, país que forma parte de esta tercera agrupación, sea trabajar precisamente en la transformación del tramo inferior de educación secundaria en una nueva organización, formada por tramos completos que permitan a los alumnos progresar a través de sus programas e instituciones, y de cara a estudios superiores. En esta línea, nuevas propuestas para la reforma de educación secundaria fueron

---

<sup>190</sup> Aspectos éstos que resultan corroborados por BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour Market: the dual system in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 123-143, y PRITCHARD, Rosalind M. O.: "The german dual System: educational utopia?". Op. Cit. 131-144.

<sup>191</sup> JØRGENSEN, C.: "Desafíos actuales a los que se enfrentan los estudios de Formación Profesional". *Formación Profesional* 2 (1992), 12-16.

formuladas, animando a la remodelación incluso de nuevos objetivos, así como de los cauces de acceso de un nivel de Formación Profesional a otro<sup>192</sup>.

### *Formación Profesional en Reino Unido e Irlanda del Norte*

De forma sumaria, como se ha ido repasando en los casos anteriores, algunos de los obstáculos comunes que pueden aplicarse sobre el Reino Unido e Irlanda del Norte son:

En primer lugar, desde un punto de vista estructural, ha de apelarse al carácter descentralizado que acreditan los sistemas educativos del Reino Unido y de Irlanda del Norte. En efecto, una de las características más significativas de la Formación Profesional británica e irlandesa la constituye su extrema heterogeneidad y variedad de centros educativos y de autoridades que controlan los mismos. Fruto de esta descentralización, considerada paradigmática, existe una heterogeneidad caótica y muchas veces de difícil control. Aun reconociendo las ventajas que el proceso de descentralización comporta, en este caso ha de aludirse al hecho de que, al no existir niveles centrales, en muchos casos no se concierta en realidad ningún acuerdo ni conocimiento sobre los niveles y criterios de actuación elaborados por los Órganos Principales para sectores determinados, lo cual constituye un serio problema de base<sup>193</sup>.

La dejadez y caos organizativos parecen mostrarse como primeros obstáculos con los que se encuentra el estudiante de la Formación Profesional en este país: carencia generalizada de supervisiones serias, de *tests* consensuadamente admitidos, etc. A propósito del aspecto organizativo, se ha dicho que en el Reino Unido se cuenta con instrumentos muy seductores, pero sin un sistema de educación y Formación Profesional coherente para aplicarlos con éxito<sup>194</sup>. Esto es debido a que los *curricula* y emplazamientos muestran una increíble variabilidad<sup>195</sup>, y, como consecuencia de ello, “la jerarquía de cursos y cualificaciones no llega mostrarse con

---

<sup>192</sup> En esta línea, las reformas caminan en la perspectiva de introducir un año de educación pre-profesional, de crear escuelas pre-vocacionales e incidir sobre el desarrollo del sistema dual. GARCÍA GARRIDO, José Luis: “Observatorio”. *Actualidad Europa* 42 (1998), 1-2.

<sup>193</sup> PARKES, David: “Competencia y contexto: visión global de la escena británica”. *Formación Profesional* 2 (1994), 27.

<sup>194</sup> *Ibidem*. 25.

<sup>195</sup> Precisamente, se recrimina a la estructura que presentan los *curricula* el hecho de que en éstos se traduzca una mayor preocupación por la forma que por el propio contenido, resultando un conjunto artificioso y poco realista de cara a las ofertas que el mundo laboral demanda. MARTIN, Christopher: “Personal and Social Development in post-compulsory education in the UK and Mexico”. *Compare* 2 (1996), 135-145

claridad”<sup>196</sup>. En este sentido, a la situación así generada se la ha calificado de “espectro amplio y poco clarificador”<sup>197</sup> Unido a lo anterior, también se observa una ausencia generalizada de marcos legales que legitimen al sistema de Formación Profesional (mostrándose especialmente endémica para el caso de la formación en las empresas), así como una falta de obligación en la formación académica de los aprendices, aspecto éste que está tratando de ser modificado. En este sentido, resulta significativo señalar que “mientras los jóvenes tienen indudablemente objetivos y aspiraciones, el marco para conseguirlos es confuso e incompleto”<sup>198</sup>.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, otra característica que ambos países comparten es el hecho de que el nivel ofrecido en la Formación Profesional parece ser comparativamente más bajo. Éste es precisamente uno de los aspectos que tratan de paliarse con la implantación de la reciente reforma del sistema de Formación Profesional, que tratará, entre otros objetivos, de otorgar *estándares* más claros para conseguir competencias más relevantes. Lo mismo puede aplicarse a los circuitos de Formación Profesional continua (en Reino Unido, uno de los escenarios más privilegiados para ello es el *YTS*, o “*Youth Training Scheme*”), puesto que incluso éstos están siendo objeto en la actualidad de ácidas críticas respecto a sus “objetivos, a sus confusas bases teóricas oscuras y a su política ambigua”<sup>199</sup>. En este marco, la inestabilidad del propio *status* del aprendiz es puesta *también* de manifiesto.

Finalmente, en tercer lugar, algunas de las deficiencias anteriores podrían encontrar una explicación razonable en el hecho de que hoy por hoy la Formación Profesional británica está totalmente volcada y condicionada por la industria y el mercado británico, aspecto éste que conlleva, como consecuencia, una pérdida de entidad y autonomía, una consolidación de objetivos y metodologías sistemáticos y efectivos, etc. De hecho, como señala Ashton “son estas fuerzas económicas, tan poderosas, las que marcan hoy las nuevas exigencias en el sistema de enseñanza y Formación Profesionales en Gran Bretaña”<sup>200</sup>. El tejido empresarial e industrial, por

---

<sup>196</sup> WOLF, A. y RAPIAU, Marie Thérèse: “The academic Achievement on Craft Apprentices in France and England: contrasting systems and common dilemmas”. *Comparative Education* 1 (1993), 29-44.

<sup>197</sup> DEISSINGER, Thomas: “The evolution of the modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view”. Op. Cit. 17-35.

<sup>198</sup> Tal y como apostillan EVANS, Karen y HEINZ, W.: “Studying forms of transition: metodological innovation in a cross-national study of youth transition & labour market entry in England”. *Comparative Education* 2 (1993), 155.

<sup>199</sup> Las críticas vertidas sobre esta modalidad de enseñanza pueden ser consultadas en PARKES, David: “Home thoughts from abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training”. Op. Cit. 41-53.

<sup>200</sup> ASHTON, D.: “La enseñanza técnica y profesional inicial y la adquisición de cualificaciones en el Reino Unido”. Op. Cit.

su parte, responde con una situación que se traduce en una falta de compromiso por parte de los empleadores, lo cual acaba revirtiendo en la carencia actual de incentivos para el estudiante que se embarca en los estudios de Formación Profesional.

#### 2.7.2.2.

#### Aportaciones, innovaciones y perspectivas de cambio

A fin de paliar o, al menos, minimizar los obstáculos e inconvenientes que los sistemas de Formación Profesional europeos acarrearán, los Estados plantean una serie de objetivos, de intencionalidades y vías operativas que cristalizan en reformas educativas: los planteamientos de reforma pasan por la mejora de los aspectos curriculares, por diseños más flexibles y sensibles a la población a que van dirigidos, por la apuesta fuerte por la calidad, por el incremento de las responsabilidades entre los interlocutores sociales, por la sensibilización hacia los requerimientos más concretos de las regiones y localidades, por la armonización entre la Formación Profesional reglada, ocupacional y continua, etc: A continuación se presentará, de forma sumaria, cuáles son las perspectivas de futuro que presentan las agrupaciones objeto de estudio:

#### *Formación Profesional Técnica en países del Sur*

Los países que comparten protagonismo en esta agrupación poseen una serie de características comunes que van a ser consideradas a continuación, de manera concisa, en cinco grandes apartados:

En primer lugar, el eje que inspira a la Formación Profesional Técnica en países del Sur (Francia, Italia, Grecia, Portugal y España) consiste en aumentar la tasa de participación de los alumnos en Formación Profesional. Además, como ya se ha señalado en el apartado de 'Problemas', la Formación Profesional tiene que luchar denodadamente contra una enseñanza académica que demuestra, justificada en buena medida por la historia educativa de los países, una posición estratégicamente más potente y con un mayor impacto (traducido a su vez en una mayor incidencia) por parte del alumnado. Contra esta idea se extienden reformas que renuevan la imagen de una Formación Profesional innovadora, atractiva y de prestigio, aumentando



además el nivel de exigencia de la misma para equipararla con los cauces generales de educación<sup>201</sup>.

En este sentido hay que enmarcar las intenciones concretas que persigue Italia con respecto a inserción de la Formación Profesional en la educación obligatoria, en dos años: de los 14 a los 16 años (siguiendo al caso francés y español). Lo anterior obedece también a una lógica que impregna actualmente a todo el sistema educativo italiano, bajo la creencia de que el primer problema que hay que erradicar del sistema educativo es la dispersión o 'desperdicio escolar' (entendiendo como tal la existencia de una alta tasa de repeticiones y abandonos escolares en el recorrido obligatorio y postobligatorio, que produce una mortalidad material e intelectual preocupante). En palabras de Frabboni "esa enfermedad oscura ha convertido en necesaria la intervención quirúrgica que trata de operar la gran reforma escolar del año 2000, con un carácter integral, orgánico y unitario"<sup>202</sup>.

Más allá de los argumentos anteriores, se destaca la intencionalidad que persigue este país de profesionalizar la propia educación, en el sentido de que en la actual reforma se ha planteado establecer una escuela secundaria que trate de responder de forma más efectiva a los estudiantes en términos de su desarrollo educativo y profesional. En este sentido, puede adelantarse que "la educación en Italia hoy se encuentra en fase de transición"<sup>203</sup>.

En Portugal se han adoptado medidas muy semejantes. Con la ampliación en dos años de la educación secundaria, se apuesta también por una Formación Profesional más comprometida, y además la adopción de esta nueva estructura educativa comporta una serie de ventajas, a partir de las cuales se avanzará en aras de conseguir una mayor efectividad de la presente Formación Profesional<sup>204</sup>:- el sistema de Formación Profesional presenta una fuerte inteligibilidad, diferenciándose tras la enseñanza básica, general, común y necesaria para todos los jóvenes, y las

---

<sup>201</sup> Un buen ejemplo de esta reacción lo constituye la reciente campaña española que el Ministerio ha lanzado a la opinión pública, de gran impacto social: 'La Nueva Formación Profesional: Todos los caminos, todas las Metas', con la que se quiere dar a conocer la consolidación de los Ciclos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional a todo el alumnado, pero en especial a los que egresan de la enseñanza obligatoria y deben decidir su trayectoria formativa para el futuro más inmediato.

<sup>202</sup> FRABBONI, F.: "Con la reforma, la escuela italiana entra en Europa". *Actualidad Europa* 42 (1998), 1.

<sup>203</sup> En palabras de FERRARIS, María: "Los retos actuales de la escuela italiana". *Cuadernos de Pedagogía* 276 (1999), 82-87.

<sup>204</sup> Hay que tener en cuenta que una de las peculiaridades con las que cuenta este país es la existencia de una organización de la enseñanza secundaria que difiere de la que es más común en los demás Estados miembros de las Comunidades Europeas: la enseñanza secundaria no consta de dos ciclos, sino de un ciclo único, de tres años de duración, desde los 15 a los 18 años. IMAGINÁRIO, I: "Formaciones secundarias en Portugal". *Formación Profesional* 2 (1992), 28-31.

formaciones secundarias, donde tiene lugar la diversificación;- y el alumno no tiene que elegir entre trayectorias de formación alternativas hasta el término del 9º curso de escolaridad, esto es, cuando cumpla los 15 años de edad. A partir de esta realidad, y en función de las consideraciones precedentes, se está mostrando una situación que refleja “la necesidad de que Portugal conceda al sector educativo y a los sistemas de Formación Profesional, sobre todo en los niveles dedicados a la formación de los más jóvenes, una alta prioridad en el contexto de las políticas, los programas y la financiación para los sectores de educación y formación”<sup>205</sup>.

En segundo lugar, desde la perspectiva didáctico-organizativa, se tienen puestas grandes esperanzas en la innovación y espíritu de cambio aplicado sobre estructura de los niveles de Formación Profesional, ya sean Módulos, Ciclos, Familias, ramas, etc. Como trasfondo, puede traducirse la necesidad ya impostergable de establecer un sistema de Formación Profesional cuyos títulos y certificaciones se adecuen a los sistemas de cualificación europeos para formalizar las correspondencias o el reconocimiento de la formación entre los diferentes estados europeos<sup>206</sup>.

De este modo, en Francia se ha optado por una racionalización en la elaboración de los planes y programas de estudios, recurriendo en especial a técnicas que provienen directamente del contexto de referencia empresarial<sup>207</sup>. En la actualidad se prioriza la reducción de las especializaciones, optando por una simplificación y claridad en las cualificaciones más demandadas<sup>208</sup>. Además, este país ha adoptado estructuras modulares para ser aplicadas sobre la Formación Profesional, en la creencia de que éstas se consideran como estrategias efectivas para enseñar y aprender, y pueden aplicarse de forma integrada desde los primeros cursos de Formación Profesional inicial. La primera experiencia en formación modular se produjo en 1997, desde el principio del año académico, y en la actualidad la disfrutan

---

<sup>205</sup> MARÇAL, E.: “Breve análisis de las modalidades de Formación Profesional en Portugal”. Op. Cit. 43.

<sup>206</sup> Para consultar el estado de la cuestión establecido en torno a la equivalencia de cualificaciones profesionales en el marco europeo, véase Anexo II.

<sup>207</sup> En este sentido, se entiende con ello que ha de responder efectivamente a la cuestión de ‘¿qué tiene que saber hacer el titulado’ y, con respecto a la certificación de las titulaciones ‘¿Qué conocimientos debe haber adquirido?’. TANGUY, Lucie: “Educación y trabajo. Situación de un campo de investigación en Alemania, gran Bretaña e Italia”. Op. Cit. 75-79.

<sup>208</sup> LECLERQ, J. M.: “General education and vocational training at the post-compulsory level in Europe: the end of mutual disregard?”. Op. Cit. 49-54.

buena parte de los jóvenes estudiantes de Formación Profesional en sus diversas modalidades.

Con respecto al ejemplo italiano, se plantea igualmente la necesidad de una teoría más integrada en el *curriculum*, así como una mayor presencia de la práctica en los *liceos* profesionales. La estructura modular también ocupa un lugar indiscutible dentro de los proyectos y nuevas reformas, tanto en la Formación Profesional como en la pre-profesional.

En Grecia se aprobó recientemente un programa operativo de educación y Formación Profesional asumido por el Ministro de Educación griego. Éste consistía en la reforma de la educación secundaria y post-secundaria, a través de una serie de acciones y proyectos integrados que ya han sido puestos en marcha en todos los establecimientos educativos del país. Desde las 18 universidades y 14 *TEIs* (instituciones tecnológicas) que se extienden prácticamente por todas las regiones, el esfuerzo actual envuelve una gran actividad para la población local y para la economía.

El programa sostiene una serie de premisas, tales como: la reestructuración del *curriculum*; el desarrollo de redes de trabajo entre las instituciones; la modificación de los estudios superiores, acorde con las nuevas demandas, prioridades y surgimiento de nuevas áreas de estudio y, finalmente apoyo administrativo para soportar todas las innovaciones, en general. Este conjunto estructurado de cambios, a través de acciones y medidas que se complementan entre sí, no han de ser consideradas como una panacea, pero sí que debieran interpretarse como un inicio ambicioso que persigue el establecimiento de una base teórico-práctica para consolidar las líneas educativas de este país que desea incrementar los *estándares* educativos y caminar hacia el encuentro con el resto de países europeos.

En tercer lugar, otra de las medidas concretas que encuentran un caldo de cultivo muy propicio en las reformas que tienen lugar en estos países de Europa tiene que ver con la adopción de nuevas tecnologías aplicadas directamente a la enseñanza de la Formación Profesional. En este sentido, resulta paradigmático el caso de Portugal, país en el que la necesidad perentoria de actualizar la Formación Profesional en las áreas más técnicas y tecnológicas demuestran que éstas representan un sector estratégico en el marco del proceso de transformación que está atravesando el propio país como consecuencia de la apertura y consiguiente

internacionalización de su economía, con la aspiración de generar mercados competitivos y exigentes. En este sentido, el proyecto *'Nonio-Seculo XXI'*, en unión con el ministro de educación, tiene como objetivo fundamental precisamente progresar en este sentido, de modo que la tecnología se convierta en un elemento inserto en los tramos educativos. Este programa, que sustituye al proyecto *'Minerva'* (en vigor en la década de los años ochenta), persigue aspectos tales como<sup>209</sup>: -la provisión de un equipamiento tecnológico adecuado para las escuelas; -el desarrollo de una organización de redes de *ICT* (tecnología de comunicación e información), que se responsabilicen en garantizar apoyo científico y tecnológico para el desarrollo de proyectos educativos; -la posibilidad de acceso a una educación de alta calidad en materia tecnológica que combine inteligentemente la educación, los *curricula* de Formación Profesional y los programas materiales; -la coherencia con otros programas, proyectos e iniciativas que se desarrollen dentro del marco más amplio de la construcción de la sociedad de la información; y -la cooperación, en fin, con el resto de los estados de la Unión Europea, para intercambiar experiencias y desarrollar destrezas.

En cuarto lugar, y conectando directamente con la tercera de las consideraciones, se inicia un proceso de renovación y actualización de los diplomas profesionales, referidos tanto a la Formación Profesional reglada como a la vertiente ocupacional y continua.

Así, en el caso francés, aspecto éste que resultará igualmente estudiado con mayor profundidad en España, se ha iniciado en este país un intenso proceso de revisión de diplomas. Así, en diez años se han creado o renovado por completo 165 certificados de aptitud profesional (*CAP*), a la vez que se han suprimido 246 opciones del mismo *CAP*. Se amplía igualmente el ámbito de la enseñanza técnica con la creación de un nuevo tipo de diplomas, los denominados *'bachilleratos profesionales'*, sobre los cuales se han vertido muchas expectativas<sup>210</sup>.

En Italia también se han tomado medidas innovadoras con respecto a los exámenes y certificaciones: actualmente está poniéndose en marcha un proceso de reforma del sistema de exámenes estatales que tienen lugar al finalizar la educación secundaria superior, aspecto éste que ya ha sido discutido y aprobado por el Senado.

---

<sup>209</sup> IMAGINÁRIO, I: "Formaciones secundarias en Portugal". Op. Cit. 29.

<sup>210</sup> El proceso de revisión de diplomas resulta estudiado con detenimiento en VERDIER, Eric: "¿Retrocede en Francia el valor de los títulos de enseñanza superior?". Op. Cit. 21-27.

Por otro lado, otra medida concreta respecto a la enseñanza superior que también se plantea de cara a la presente reforma del año 2000 es la provisión de ese último segmento del nuevo sistema escolar, que tomará el nombre de 'diplomas bienales postsecundarios' (no universitarios, pero sí paralelos a éstos), que se espera tendrán un carácter fuertemente profesionalizante<sup>211</sup>.

En quinto y último lugar, se apela a la exigencia que supone contar con una responsabilidad compartida entre los agentes económicos y sociales con respecto a la reformulación de la Formación Profesional que tiene lugar en estos países, a fin de conseguir una adaptación realista y más ajustada a las necesidades sociales, económicas y profesionales siempre cambiantes respecto a los diversos entornos socio-económicos. La participación de los interlocutores sociales (gobierno, empresarios y sindicatos) se prevé en aspectos tales como: el diseño de las cualificaciones que se seleccionan para cada sector; el proceso de elaboración de los títulos; la planificación de la oferta y su adaptación al entorno socioeconómico, también a través del organismo anterior; etc. En Italia, este objetivo se materializa desde el '*Progetto 92*', que demanda una mayor responsabilidad sobre la reforma educativa comprendida globalmente, desde todas y cada una de las personas que se hallan comprometidas con la Formación Profesional. En el caso francés se amplían las responsabilidades y competencias de los interlocutores sociales y económicos, ya que han de actuar simultáneamente en la solución pragmática y operativa de otros aspectos, algunos de los cuales serían<sup>212</sup>: la revalorización de la enseñanza profesional y tecnológica a los ojos de los jóvenes, que permita a éstos últimos a continuar sus estudios; la estabilización de los mecanismos de alternancia entre la Formación Profesional escolar y la construcción de la 'cualificación' por parte de las empresas; la coherencia en la organización del trabajo, así como su relación con las carreras no universitarias; y, finalmente, la integración de los jóvenes que en número creciente egresan del sistema educativo sin un título o una Formación Profesional y que en la actualidad se ven amenazados por la exclusión permanente por parte del mundo empresarial.

---

<sup>211</sup> ADAMS, E.: *EU overviews*. Spring 1998 to Autumn 1998. [D.e.], y FRABBONI, F.: "Con la reforma, la escuela italiana entra en Europa". Op. Cit. 1.

<sup>212</sup> VERDIER, Eric: "La Formación Profesional de los jóvenes en Francia: un recurso difícilmente valorizable". Op. Cit. 45.

### *Formación Profesional Técnica en países Nórdicos*

En la presente agrupación se vislumbran una serie de tendencias emergentes comunes que basculan entre la revisión de las estructuras de formación existentes y la coherencia entre los planes de estudio de los programas de Formación Profesional reglada y continua. Tres son las principales vías de renovación e innovación que merecen ser destacadas.

En primer lugar, desde el punto de vista administrativo, estos países viven una situación ciertamente paradójica, puesto que las relaciones profesionales de los países nórdicos son objeto tanto de una considerable autonomía de los interlocutores sociales, como de una intervención del Estado muy marcada. Con frecuencia, los agentes sociales se han estructurado de manera autónoma precisamente para evitar la injerencia del Estado<sup>213</sup>. Cuando la socialdemocracia cae en la década de los años noventa, surgiendo coaliciones entre los socialdemócratas y partidos de la derecha, bajo la presión de corrientes internas de pensamiento liberal, la escena política se convertirá en lo sucesivo en un panorama fuertemente variado y fragmentado, en el que el Estado intervendrá de forma notable. Esta característica ha de tenerse presente, tanto si quiere interpretarse la lógica interna que se ha seguido con respecto a las políticas correspondientes a la Formación Profesional como si se plantea sus tendencias de futuro más inmediatas.

En segundo lugar, y con respecto a la Formación Profesional, como ha ido confirmándose en otras agrupaciones de países, se constata que los países nórdicos, en colaboración con el Estado y los agentes sociales, comparten en la actualidad un interés por salvar la distancia existente entre las vías académicas y profesionales, y mejorar así los vínculos entre la oferta escolar de educación y Formación Profesionales, y la vida laboral<sup>214</sup>. Junto a esta intencionalidad, se atisba igualmente un conjunto de tendencias emergentes: la revalorización actual de la modalidad del aprendizaje; la reforma acaecida sobre exámenes y certificaciones y certificaciones profesionales; la descentralización presupuestaria de que son objeto de las escuelas

---

<sup>213</sup> De este modo, si se indaga raíces en la propia historia política de esta agrupación de países se descubre la fuerte raigambre de la tradición socialdemócrata que todos ellos poseen (si bien sobre Suecia se ejerció de forma hegemónica, mientras que en Finlandia la situación política era algo diferente, por ser menos masiva, aunque permanente). La fuerza principal de la socialdemocracia residió en su carácter y su capacidad reformadora, a través del poder concedido tanto a los agentes sindicales y patronales, centralizados e influyentes. En efecto, la negociación colectiva se estructuró en el sistema nórdico de manera más centralizada que en otros países, gracias a los citados agentes, unido además a un proyecto socialdemócrata que ponía orden mediante regulaciones dinámicas e interactivas entre las políticas macroeconómicas y sociales GOETSCHY, J.: "El difícil cambio de "modelos sociales nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia)". Op. Cit. 10-12.

<sup>214</sup> DRAKE, K.: "Presentación" [del número "Austria, Finlandia y Suecia: los países de la ampliación"]. Op. Cit. 2.

profesionales, y, en un último pero no por ello menos importante lugar, la revisión de las estructuras de formación existentes, que han mostrado, a través de la centralización de sus instituciones, ser demasiado insensibles a las necesidades que se requieren desde las profesiones y a las nuevas demandas que surgen de la industria.

Así, el éxito en este sentido, en el caso de Suecia, como fruto del trabajo intensivo sobre las medidas anteriores posee, como consecuencia más directa, el hecho de que la Formación Profesional adquiera cada vez más importancia, unido al éxito generalizado alcanzado por la enseñanza secundaria<sup>215</sup>. De este modo, alrededor del 90% de los individuos de todos los grupos de edad que alcanzan la enseñanza primaria siguen estudiando el citado nivel. Además, el número de individuos que en sus estudios de enseñanza secundaria eligen materias orientadas a la universidad ha disminuido con respecto al de los que eligen materias orientadas a la adquisición de destrezas y conocimientos profesionales.

A este incremento cuantitativo hay que sumarle su correspondiente a índices cualitativos, demostrando que hoy la formación se está convirtiendo en este país en una experiencia que dura toda la vida<sup>216</sup>. De este modo, en las empresas más avanzadas hoy buscan a trabajadores que posean, al menos, un título que acredite el nivel de enseñanza secundaria. Al mismo tiempo, existen recompensas salariales, medidas como el aumento de salario proporcional a un año adicional de escolaridad (llegando a ser hasta de un 4%).

Por su parte, en el caso de Dinamarca, y obedeciendo igualmente a las demandas comunes planteadas, las innovaciones van en la línea de responder, ante todo, al desafío que plantea el mercado de trabajo. Dos son las líneas directrices que parecen priorizarse en la actual configuración de la Formación Profesional<sup>217</sup>: procurar que cada vez más jóvenes reciban una enseñanza teórica general en el tramo profesional, después de la educación general básica; y sustituir la enseñanza

---

<sup>215</sup> En este sentido, para muchos Suecia representa el paradigma ideal de sistema de Formación Profesional dentro del conjunto europeo, puesto que está compuesto por el equilibrio óptimo entre una formación de corte academicista (de la que pecan algunos países del sur de Europa) y una formación mixta o en alternancia, de carácter marcadamente práctico (que prioriza el modelo alemán, condicionado en buena medida por la tradición que le precede). GARONNA, P.: "La enseñanza técnica y profesional: contradicciones y perspectivas". *Formación Profesional 2* (1992), 8-12.

<sup>216</sup> En palabras de KAZAMAKI, Eugenia: "Tendencias en las prácticas de trabajadores en las empresas suecas". Op. Cit. 19.

<sup>217</sup> A juicio de JØRGENSEN, C.: "Desafíos actuales a los que se enfrentan los estudios de Formación Profesional". Op. Cit. 12-16.

profesional práctica realizada en el lugar de aprendizaje por una enseñanza más profesionalizada y más general en la escuela.

En tercer y último lugar, y en íntima conexión con el anterior, desde un punto de vista más organizativo y didáctico, los últimos acontecimientos indican que los países nórdicos se encuentran en un proceso de transición hacia nuevas formas de relación entre la formulación de políticas, la gestión educativa y los planes de estudio. Respecto a éstos últimos, se camina hacia estructuras de programas que buscan adaptaciones flexibles y traducen la necesidad de contar con una cooperación académica entre las diferentes instituciones educativas. También se espera, en la línea apuntada, una coherencia entre los planes de estudio de los programas de Formación Profesional reglada y continua (desde el momento en que ésta última pasó de considerarse desde un conjunto de medidas esporádicas y asistemáticas a un subsistema esencial de la Formación Profesional).

Un buen ejemplo lo constituye Finlandia. Su reforma del plan de estudios de Formación Profesional secundaria se basa en tres premisas<sup>218</sup>:- la combinación de los planes de estudios técnicos y profesionales;- la introducción de una etapa común de formación básica, seguida de una diferenciación progresiva de los diferentes niveles de cualificación y de sus respectivas especializaciones;- y la reducción de las opciones actuales de especialización a un número de perfiles profesionales más limitado. De este modo “se está favoreciendo la transparencia de la opción por la Formación Profesional y técnica, además de que se logra introducir un mayor número de materias, a la vez que se impulsan las rutas profesionales de acceso a las cualificaciones superiores”<sup>219</sup>.

Lo anterior se completa con una metodología que apuesta por la adopción del sistema modular para enseñar cualificaciones. Se espera que esta estrategia se ponga en marcha definitivamente para responder a las necesidades y futuras demandas del contexto laboral, dando pie además a una mayor flexibilidad en el aprendizaje. Los proyectos experimentales han tenido un gran éxito (en términos de participación y

<sup>218</sup> KÄMÄRÄINEN, P.: “Reformas de los sistemas de educación y Formación Profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las actividades de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma”. Op. Cit. 51.

<sup>219</sup> Con respecto a éstas, en 1995 se aprobó una ‘ley sobre Cualificaciones profesionales’, que entró en vigor inmediatamente. Introdujo fundamentalmente una nueva opción para aquéllos que no habían seguido los estudios profesionales, por distintas circunstancias, permitiendo así a estos adquirir reconocimientos oficiales por sus competencias profesionales. Adams añade que esta ley cubre casi todos los sectores profesionales, y que de momento ya existen 300 cualificaciones disponibles. Actualmente son 25.000 los estudiantes y aprendices que participan en Formación Profesional, en su camino hacia la cualificación. Esta cifra se espera duplicar en los años venideros. KÝRO, M.: “Características de la Formación Profesional en Finlandia”. *Formación Profesional* 4 (1995), 23-30; y ADAMS, M: *EU overviews. Spring 1997 to Autumn 1997*. [D.e.].



resultados) y hoy puede afirmarse que, efectivamente, se incide de forma insistente en los programas de planificación, organización y evaluación/certificación de las cualificaciones basadas en la competencia<sup>220</sup>.

Finalmente, en Dinamarca las reformas didácticas caminan, en este sentido, hacia la reducción del número de asignaturas de Formación Profesional (ya que se pretende, de alrededor de 300 asignaturas vigentes, modificarlas hasta alcanzar a algo menos de 100). El fin que preside estos objetivos viene marcado por la creación de áreas de competencia más amplias, con el consiguiente aumento de flexibilidad que lo anterior supone ante el mercado de trabajo. Junto a esta medida se hace necesario, a fin de que se constituya como un buen diagnóstico del futuro profesional del alumno, introducir en las escuelas de estudios técnicos nuevos estudios de orientación profesional. Al mismo tiempo, dentro del ámbito de la Formación Profesional elemental, también sería conveniente una evolución hacia un área más amplia de competencias con posibilidades de especialización.

#### *Formación Profesional en países de Influjo Alemán*

En los países que se adscriben al sistema dual, la 'profesión' resulta un término definitivo en torno al cual gira toda la cosmovisión generada a propósito del Aprendizaje o sistema dual. Esta realidad resulta de vital importancia para comprender las transformaciones, las reformas concretas, las líneas de experimentación y los cambios concretos que sobre la Formación Profesional se proyectan.

Como reacción, "la variedad de oportunidades laborales al finalizar ésta puede considerarse como una de las virtudes de los sistemas de Formación Profesional correspondientes a esta agrupación"<sup>221</sup>. En Austria, por ejemplo, se constata que de las cuatro opciones existentes al finalizar el nivel educativo de educación secundaria obligatoria, tres son de Formación Profesional, lo que pone de manifiesto el interés concentrado en este país por esta modalidad educativa. Esta situación favorece la elección de carreras profesionales que llevan rápidamente a las cualificaciones más altas. Así puede entenderse el éxito económico conseguido en los últimos decenios.

---

<sup>220</sup> ADAMS, M.: "The new world of vocational training". *Le Magazine* 7, 8 y 9 (1997), 17.

<sup>221</sup> RIEMER, G.: "La Formación Profesional en Austria". *Formación Profesional* 4 (1995), 38.

El fenómeno de la escasa incidencia del paro juvenil en estos países suele atribuirse a la gran importancia concedida a la Formación Profesional, ya que, por ejemplo, en Alemania más de la mitad de los jóvenes eligen como modalidad educativa el denominado sistema dual<sup>222</sup>. Entre las reformas que hoy se materializan sobre estos países, destacan una serie de aspectos sobre los que merece la pena centrar la atención:

En primer lugar, se demanda una Formación Profesional que trate de 'desespecializarse'<sup>223</sup>: mientras en otros países, como es el caso del Sur de Europa, podría reconocerse la consolidación de una tendencia de naturaleza contraria, en Alemania, Holanda, Austria y Bélgica parece apuntarse ahora hacia una formación de carácter más general, estableciendo así programas de Formación Profesional concretos para materializarlo, que optan por la simplificación de las ramas formativas, en pro de una mayor claridad y efectividad en los resultados.

En segundo lugar, y en íntima conexión a lo anterior, la búsqueda de una mayor calidad de formación sigue siendo una premisa inexcusable, y estos países no constituyen una excepción a este requisito. Se sigue incidiendo, en este sentido, sobre el continuo avance y progresión en la búsqueda y consolidación constante de nuevas cualificaciones, siempre que reviertan en la mejora continua de la Formación Profesional.

El compromiso holandés con una Formación Profesional reglada de calidad pasa también por solucionar el inconveniente que se muestra definitivamente como el hilo conductor que mueve a estos países a la búsqueda de soluciones operativas, y éste consiste en la derrota de que es objeto el sistema de Formación Profesional respecto al correspondiente al sistema educativo general. Una medida concreta que trató de subsanar esta falla fue "el programa de 'Sectorialización y renovación de la enseñanza profesional media' (SVM), en 1986. El objetivo que se planteaba consistía en reformar la Formación Profesional secundaria mediante la creación de escuelas

---

<sup>222</sup> TEICHLER, W.: "La formación e iniciación al empleo en Japón: impresiones de una comparación germano-japonesa". Op. Cit. 67-74.

<sup>223</sup> En este sentido, actualmente está teniendo lugar una importante campaña en Alemania, de modo que si bien en 1996 entraron 21 nuevas regulaciones de Formación Profesional, cubriendo tres ocupaciones completamente nuevas y 18 han sido modernizadas y reformuladas, se están desarrollando 100 nuevas ocupaciones por parte del Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB), desde el cual expertos de empresarios y sindicatos trabajan para poder materializar, al menos, la provisión para 50 nuevas ocupaciones que entraron en vigor el 1 de agosto de 1997, dejando las restantes para el año siguiente. Esta tendencia cristaliza además en la reciente Ley de Reforma del Sistema Dual de 1998. ADAMS, M.: *EU overviews*. Spring 1998 to Autumn 1998. [D.e.].

sectoriales y la renovación de la oferta educativa, que debía mostrarse necesariamente diferenciada, a la vez que ampliada<sup>224</sup>.

En tercer lugar, un punto y aparte merece la consideración por los resultados educativos, puesto que a las reformas de las cualificaciones (en pro de una mayor transparencia y especificidad mayores) y el énfasis por conseguir *estándares* nacionales satisfactorios, hay que sumar un interés creciente por diversificar diplomas, como fruto a su vez de una inclinación hacia el control de resultados. En Austria, los esfuerzos se concentran, en este sentido, en fortalecer las cualificaciones en favor de la flexibilidad en el sistema de Formación Profesional. Algunos de los medios para conseguirlo son, aunque se hayan ejecutado con carácter experimental, optar por unidades de certificación en vez de diplomas, o bien tratar de acceder a una mayor autonomía institucional, en pro de una descentralización más efectiva, e incluso el recurrir a la privatización de algunas opciones de Formación Profesional<sup>225</sup>.

Finalmente, en cuarto lugar, otras de las modalidades educativas que habrán de resultar necesariamente objeto de modificaciones e innovaciones serán, por un lado, la figura del aprendiz, y por otro, las denominadas *Fachhochschulen* o *colleges* especializados de educación superior, que ofrecen una alternativa interesante a la vía universitaria. En ambas opciones educativas los *curricula* están siendo objeto de revisión, ya que se pretende que, a través de éstos, se camine hacia la integración teórica y práctica con la consiguiente especialización práctica. Tal iniciativa obedece a las intenciones de garantizar la empleabilidad, una Formación Profesional superior de gran calidad y una Formación Profesional continua. Hoy, los diferentes gobiernos tienen la intención de continuar con la extensión y máxima difusión de estas políticas educativas, y en el futuro más inmediato continuar la atención centrada hacia la cada vez más posible integración entre los cursos de Formación Profesional inicial, los cursos de Formación Profesional continua, así como la formación de aprendices.

---

<sup>224</sup> FRIETMAN, J.: "La enseñanza profesional inicial en los Países Bajos: modalidades y evolución". *Formación Profesional* 2 (1992), 34. Las estrategias que auguran el éxito del sistema holandés para conseguir estos propósitos, irían en la línea de: proponer futuras reformas curriculares; introducir dentro de la formación académica de la opción de módulos pre-profesionales; facilitar en lo posible las transiciones desde la Formación Profesional a la enseñanza superior; tratar de incrementar al mismo tiempo los porcentajes de jóvenes que obtienen su consiguiente diploma flexibilizando el *curriculum* y acompañándolo de variados métodos de enseñanza; conseguir una Formación Profesional más sensible a las necesidades de las regiones; y aumentar la coherencia entre la Formación Profesional inicial y la continua, desarrollando un tronco común de cualificaciones profesionales, entre otras. MELJER, K.: "Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies". Op. Cit. 14-15 y 23-26.

<sup>225</sup> LIEBRAND, C. G. M.: "Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualifications". *European Journal of Education* 1 (1994), 51-61.

*Formación Profesional en Reino Unido e Irlanda del Norte*

Dibujar las principales líneas de reforma e innovación no resulta una tarea fácil en estos países en los que tienen lugar una conjunción de factores que confieren de cierta componente de peculiaridad a la Formación Profesional: la variabilidad de los implicados en el proceso educativo de la Formación Profesional, la extrema heterogeneidad y diversidad de centros formativos que ofrecen diferentes versiones y tipologías de este tramo educativo, las dificultades de uniformización de las cualificaciones de cara a su certificación, etc. A continuación se estudiarán cuáles son las posibles orientaciones que rigen a las reformas de estos países.

En primer lugar, desde el punto de vista organizativo y estructural, parece extenderse una tendencia según la cual se tiende a centralizar la administración y gestión del sistema educativo, en unos países que han contado tradicionalmente con una organización enormemente descentralizadora. Pero esta dirección actúa muy sutilmente, implicando a todos los actores sociales que se encuentran en este momento en el escenario de la Formación Profesional. Se camina, por ejemplo, en el caso de Gran Bretaña, hacia la minoración notable de poderes de las tradicionales *LEAs*, responsables, según lo visto en la descripción de los sistemas educativos de Formación Profesional, de los *Colleges* y *further education (FE)*, o instituciones post-secundarias cuyo planteamiento es divergente con respecto a la institución educativa tradicional, y los *TECs*, (*Training and Enterprise Councils*).

En este línea, parece que el Ministerio de Educación y la administración educativa decide tomar las riendas de las directrices políticas y educativas que rigen a la educación en general, y la Formación Profesional en particular. Para el segundo caso las acciones resultan de capital importancia, puesto que la organización de las iniciativas técnico-profesionales que existe en estos países ha de facilitar las clasificaciones entre la Formación Profesional<sup>226</sup>, la Formación ocupacional y la Formación continua. Como consecuencia, resulta en buena medida significativo el hecho de que la Administración británica e Irlandesa han de encargarse de responsabilidades antes correspondientes a las autoridades locales, en aspectos como: la problemática de coordinación entre los diversos estudios, la oferta de una formación técnica que no margine los elementos de formación general y posibilite así

---

<sup>226</sup> A nivel tanto estatal como privado. En realidad el Estado es el que promueve los programas también procedentes de la Formación Profesional privada, en la creencia de que el sistema formal público no debe monopolizar la oferta educativa pública. ORIA, M<sup>a</sup> Rosa: "Italia e Inglaterra: dos ejemplos de Formación Profesional en el ámbito europeo". Op. Cit. 151.

una igualdad de condiciones entre los sistemas académicos y de Formación Profesional, etc.

En segundo lugar, y desde este afán de renovación de la Formación Profesional, se apuesta fuerte por mejorar los niveles de cualificación, su imagen y su relación con la industria: se quiere conseguir, en suma, “una Formación Profesional, a nivel *micro* y *macro*, más responsable y relevante”<sup>227</sup>.

En este sentido, la creciente necesidad de clarificar los contenidos y objetivos de la certificación profesional ha coadyuvado en el establecimiento y consolidación de un nuevo sistema de cualificaciones, constituyéndose en la parte de la reforma más significativa y con repercusiones más claras en la calidad global del proceso educativo. Ashton señala que, a diferencia de lo que sucede en otros países europeos, en el Reino Unido no existen normas legales que desempeñen una función significativa en la regulación de la prestación de la enseñanza profesional, ya que ésta se ha ‘dejado’ en manos de empresarios y de organizaciones no creadas por la ley<sup>228</sup>. Una de las consecuencias de tan elevado número de proveedores profesionales ha sido la de sembrar la confusión entre los jóvenes, lo que revierte al final sobre el que parece constituirse como un mal endémico en las políticas educativas de Formación Profesional británica e irlandesa: la carencia de una información clara sobre las opciones por las que avanzar a partir de las diversas vías. En definitiva, se ha querido, con la institucionalización de los *GNVQ* y *NVQ*<sup>229</sup> “conseguir una Formación Profesional más realista, con unos cursos de base más amplia”<sup>230</sup>. Se ha

---

<sup>227</sup> En palabras de PARKES, David: “Home thoughts from abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training”. Op. Cit. 41-53.

<sup>228</sup> Todo lo anterior permite que, actualmente, en Gran Bretaña existan más de 300 entidades con competencia para conceder o validar cualificaciones técnicas o profesionales. ASHTON, D.: “La enseñanza técnica y profesional inicial y la adquisición de cualificaciones en el Reino Unido”. Op. Cit. 37-41.

<sup>229</sup> O ‘*General National Vocational Qualifications*’ (para la Formación Profesional reglada), y ‘*National Vocational Qualifications*’ (para la Formación Profesional continua). Para más información, puede acudir a la descripción de este sistema educativo, en el Apartado 2.5. En el informe ‘*Dearing Review of qualifications for 16-19 years old. Full report*’ se insiste en cuestiones relacionadas, entre otras, con la certificación de los diversos tramos educativos. Con respecto al *GNVQ*, se advierte que, quizá debido a su escaso periodo de funcionamiento, es todavía poco conocido, pero además, al ser concebido como un título agrupado (12 unidades o 2 *A levels*) su enorme tamaño ha proporcionado una serie de problemas, siendo el principal la deserción por parte de los estudiantes que lo cursan, prefiriendo éstos obtener créditos unitarios mejor que el certificado completo. Desde el Informe se demanda el establecimiento de un vínculo real entre programas, cuerpos normativos y emisores de titulaciones de vías académicas y profesionales; así como la emisión de títulos independientes con la obtención de un número menor y más asequible de unidades de las actuales titulaciones (por ejemplo, la obtención de 6 unidades del *GNVQ*), para evitar el abandono de estudios por aquellos que presentan dificultades para conseguir la titulación completa. DEPARTAMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT: ‘*Learning to Compete: education and training for 16-19 years old. Full report*’ [D.e.] y GARCÍA RUIZ, MARÍA JOSÉ: “Comentarios al informe ‘Dearing Review of Qualifications for 16-19 years old. Full Report’”. *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 221-226.

<sup>230</sup> HYLAND, T.: “Silk purses and son’s ears: NVQs, GNVQs and experiential learning”. Op. Cit. 233-243.

ido materializando, así, 'una revolución silenciosa' desde el propio Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>231</sup>.

El centro neurálgico de esta nueva concepción de las cualificaciones profesionales británicas e irlandesas se concentra en la noción de 'niveles' de rendimiento, independientes de cualquier curso, programa o forma de aprendizaje, de manera que pueda ser adoptado por cualquier curso o programa de carácter profesional. Se proporciona, así, un concepto unificador y a la vez muy flexible e individualizador de todos los aprendizajes. Una de las medidas concretas que se desea conseguir es, en este sentido, que los certificados de Formación Profesional tengan líneas comunes con los exámenes generales (*A level*) de manera que permitan traspasos y erradiquen el prejuicio de considerar a la Formación Profesional con un carácter único, y a la vez separado de otras opciones<sup>232</sup>. En otras palabras, se trata de sustituir el anterior método evaluativo "*can do/can't do*" con un sistema evaluativo de carácter integrador, mucho más amplio y que mida todo tipo de capacidades, destrezas y competencias del sujeto que se está formando.

Finalmente, en tercer lugar, la atención también se centra sobre la Formación Profesional continua y ocupacional, que constituyen dos opciones muy utilizadas en el contexto británico<sup>233</sup> e irlandés<sup>234</sup>. Adams añade que es tal el énfasis dado a las certificaciones, que actualmente se desea establecer una ruta de cualificaciones sin rupturas y acentuando la continuidad de las mismas, desde preescolar hasta el lugar

<sup>231</sup> Esta institución tiene competencia y responsabilidades concretas con respecto a la atribución de títulos y certificaciones de la propia Administración Pública, tanto de educación académica como de Formación Profesional; lo cual conlleva consecuencias importantes y de gran alcance. ORIA, M<sup>a</sup> Rosa: "Italia e Inglaterra: dos ejemplos de Formación Profesional en el ámbito europeo". Op. Cit. 152-153.

<sup>232</sup> MARTIN, Christopher: "Personal and Social Development in post-compulsory education in the UK and Mexico". Op. Cit. 135-145.

<sup>233</sup> En Gran Bretaña, el interés sobre la Formación Profesional ocupacional se materializa en el programa '*Young Training Scheme*'. Éste constituye un marco privilegiado para formar a jóvenes desempleados, si bien en la actualidad también resulta objeto de crítica y reflexión, en la línea de que su política parece ambigua, y sus objetivos y sus bases teóricas parecen mostrarse confusas. DEISSINGER, I.: Op. Cit. pp., 17-33.

<sup>234</sup> En este sentido, Irlanda dedica enormes esfuerzos concentrados en formar de forma exclusiva a los jóvenes que por diversas circunstancias abandonan el sistema educativo. Este grupo constituye una verdadera prioridad formativa, a juzgar por la gran proliferación de programas juveniles que caminan hacia la consecución de estos objetivos. Algunos de estos programas son:- los programas de Preparación y Formación Profesional (*VT1* y *VT2*) (*Vocational Preparation and Training Programmes*);- los programas específicos de Formación Profesional para la obtención del título de enseñanza secundaria o (con un mínimo de asignaturas) que está siendo objeto actualmente de una revisión);- el programa de formación aplicada para la obtención del título de enseñanza secundaria (para aquellos alumnos que, finalizada la enseñanza secundaria, no deseen pasar de forma directa a la enseñanza superior) (*Leaving Certificate Applied Programme*);- los programas de Formación Profesional para jóvenes sin titulación (*Youthreach*), gestionados por los *VEC* (Comités para la Formación Profesional) y los *FAS* (Instituto Nacional de Empleo);- el Plan de Oportunidades de Formación Profesional (*Vocational Training Opportunities Scheme*, o *VTOS*), y - los Talleres comunitarios de Formación (*Community Training Workshops*), incluso en su versión itinerante (*Traveller's Training Workshops*). CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Volumen 2. Op. Cit. pp., 216-217.

de trabajo<sup>235</sup>. A fin de poder materializarlo, el Secretario de Estado para la Educación y Empleo anunció recientemente la fusión entre la Autoridad de Certificación Curricular Escolar con el Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales, formando la Autoridad en Cualificación y Certificación de *Curricula* Nacionales (QNCA). El principal objetivo de esta institución será trabajar con el Secretario de Estado para asegurar que tanto el *curriculum* como las cualificaciones disponibles para la gente joven y los adultos sean de alta calidad, coherentes y flexibles, y contribuyan de modo efectivo a mejorar el nivel nacional de resultados en educación y Formación Profesional.

---

<sup>235</sup> ADAMS, M.: *EU overviews*. Spring 1997 to Autumn 1997. [D.e.].

## SECCIÓN II

# EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

### INTRODUCCIÓN

**CAPÍTULO TERCERO:** La Formación Profesional en España anterior a la Reforma educativa

**CAPÍTULO CUARTO:** La Formación Profesional en la *LOGSE*

**CAPÍTULO QUINTO:** La Administración, Supervisión y control del sistema de Formación Profesional en España

**CAPÍTULO SEXTO:** La Formación Profesional en los 'Programas Nacionales de Formación Profesional'





## INTRODUCCIÓN

La reforma del mercado de trabajo es una necesidad que hay que adecuar a los nuevos retos a que nos somete continuamente los requerimientos constantes del empleo. A medida que la sociedad avanza, se modifica todo aquello que tiene que ver con su entorno más inmediato: la economía, las reglas de funcionamiento del mercado laboral, etc. Es precisamente a la hora de decidir y concretar las medidas políticas y económicas cuando surgen discrepancias y desencuentros entre los agentes sociales, involucrados en el proceso de cambio global. En España, la aprobación por parte del Parlamento de las reformas del mercado de trabajo ha provocado siempre una gran polémica, y no pocos conflictos entre los directamente implicados: gobierno, patronal y sindicatos, verdaderos protagonistas de la concertación social<sup>236</sup>.

En el caso del mercado laboral español, éste se halla inserto en un proceso de cambio estructural, con vistas a nuevos empleos (o “yacimientos de empleo”), con la consiguiente repercusión que pueda tener en la demanda de nuevas cualificaciones para el trabajador. Es precisamente desde estos parámetros, en la panorámica de la necesidad de nuevas exigencias formativas, donde la Formación Profesional está llamada a desempeñar un papel estratégico. La reciente reforma de la Formación Profesional española (que integra de forma orgánica no sólo a la vertiente formal de la Formación Profesional inicial, sino también a la Formación Profesional Continua y a la Formación Profesional ocupacional) tiene un importante papel por cumplir, de la mano del cambio social y económico, y a ésta se encaminan buena parte de las miras que entienden que la formación y la educación son claves que permitirán el progresivo crecimiento del empleo en el nuevo horizonte que puede vislumbrarse, ya en los albores del siglo XXI.

De ahí que el sistema de Formación Profesional sea de obligado estudio en esta Sección, partiendo de una breve historia de las reformas anteriores para llegar a la actual configuración de la Formación Profesional que tiene su origen legislativo en la *LOGSE*, hasta llegar al reciente Segundo Programa Nacional de Formación Profesional en el que

---

<sup>236</sup> Tal y como señalan LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, María Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla. GIECSE, 1999. p., 145.

ahora nos hallamos y que finalizará el próximo año 2000, consiguiendo con ello consolidar el último tramo de reforma educativa.

## **CAPÍTULO TERCERO**

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA ANTERIOR A LA REFORMA EDUCATIVA**

#### **3.1. LA LEY DE EDUCACIÓN DE 1955: LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL INDUSTRIAL**

3.1.1. Contenidos de la Ley en materia de Formación Profesional

3.1.2. Avances de la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955

#### **3.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (LGE-1970)**

3.2.1. Aspectos más significativos de la Ley

3.2.2. La Formación Profesional: Estructura y organización

3.2.3. La relación entre la educación y el empleo: las prácticas formativas en las empresas

3.2.4. Una valoración crítica sobre la LGE

#### **3.3. LA ETAPA DE TRANSICIÓN: FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERIODO EXPERIMENTAL DE LA REFORMA**

3.3.1. Subetapa Experimental (1981-1987):  
Planteamiento de la nueva Formación Profesional

3.3.2. Subetapa de Diseño y Debate (1987-1990):  
Discusión y Experimentación de los Módulos  
profesionales

3.3.2.1. Hacia un debate de la Formación  
Profesional: intervención ministerial

3.3.2.2. Propuesta y configuración de los Módulos  
profesionales

3.3.2.3. Resultados de la Experimentación

3.3.2.4. Reflexiones en torno a la Experimentación

#### **3.4. SUBETAPA DE APLICACIÓN (1990- ACTUALIDAD): PRIMERAS ESTIMACIONES DE LA LEY EMERGENTE**



**CAPÍTULO TERCERO:**  
**LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA**  
**ANTERIOR A LA REFORMA EDUCATIVA**

El cometido de este Capítulo es el de estudiar la evolución de la Formación Profesional desde la promulgación de la Ley de Formación Profesional Industrial, (Ley educativa que se centra exclusivamente en Formación Profesional), en 1955, hasta los prolegómenos de la actual Ley educativa, la *LOGSE*, que comienza su andadura en la década de los años noventa.

Durante el transcurso de estas cuatro décadas se suceden, además, otros dos 'momentos' que marcan de forma determinante a la Formación Profesional en cuanto a nivel educativo en particular, y a toda la educación, en general: la Ley General de Educación de 1970, y, posteriormente, el periodo de Experimentación de la reforma.

Así, la consideración y tratamiento que recibe la Formación Profesional durante la Ley educativa de 1955, la Ley General de Educación de 1970, y la Etapa de Experimentación, durante la década de los años ochenta, van a ser repasados a continuación. Interesa resaltar especialmente cómo la *LOGSE* retoma algunos los aspectos proyectados desde estas Leyes educativas, convenientemente actualizados y contextualizándolo con respecto a las necesidades requeridas en el momento presente.

3.1.

**LA LEY DE EDUCACIÓN DE 1955:**  
**LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL INDUSTRIAL**

Resulta trascendente comenzar, como antecedente más inmediato, por repasar los principales rasgos de la Ley de Formación Profesional de 1955, denominada 'Ley Industrial'<sup>237</sup>, porque en ésta se encuentran elementos susceptibles

---

<sup>237</sup> Con respecto a la denominación, si bien el ámbito de estudio de la Formación Profesional en la Ley de 1955 era el correspondiente a la Formación Profesional industrial, a la palabra 'industrial' se le dio un sentido tan amplio que incluía, por ejemplo, las escuelas de hostelería. UTANDE IGUALADA, M.: "El modelo de la LGE y la evaluación oficial de resultados". *Revista de Educación* 271 (1982), 56.

de análisis que retomarán posteriores reformas educativas de este tramo en concreto, tamizando y actualizando convenientemente los términos y el sentido de los elementos que concurren en la citada reforma.

### 3.1.1.

#### Contenidos de la Ley en materia de Formación Profesional

En la década de los años cincuenta se registra un cambio importante en la política económica, y como consecuencia más inmediata el Estado comienza a intervenir sobre el sistema educativo: aparecen los primeros planes de construcciones escolares (en 1953), la reforma y expansión del bachillerato elemental, de las enseñanzas técnicas, etc. Así, en 1955, y tras un periodo en el transcurso del cual la Formación Profesional se hallaba relegada a un inevitable segundo plano<sup>238</sup>, surge la Ley de Formación Profesional Industrial (FPI). Los redactores de la Ley son conscientes del nuevo contexto establecido en torno a las necesidades que la industria española precisa. Así, y aunque el Preámbulo de la Ley esté cargado de referencias al 'creciente desarrollo industrial' y la consiguiente necesidad de poder contar con una mano de obra diestra y especializada, la Ley prioriza en su contenido la necesidad de poner orden en un área cada vez más complicada y más heterogénea<sup>239</sup>. De hecho, y si bien las enseñanzas regladas de Formación Profesional comienzan oficialmente con la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, no será hasta 1963 cuando se pongan en práctica en las aulas profesionales.

De ahí también que en el texto legislativo se muestre explícitamente la contribución que la Ley deberá materializar, y que se plasma en el Artículo 12 de la misma, al indicar que ésta exigirá a todo el personal técnico y obrero, a partir de ese momento, una titulación obtenida en los recién creados Centros de Formación Profesional Industrial para el acceso a cualquiera de las categorías laborales que haya en la empresa<sup>240</sup>. Con esta formación se piensa dar trabajo a un cupo concreto de

---

<sup>238</sup> Puede, de hecho, considerarse que el periodo comprendido desde 1928 hasta el surgimiento de la Ley de 1955, incluyendo la mención a la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949, "lejos de significar la consolidación de la Formación Profesional, suponen más bien su olvido". CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo: "La Formación Profesional en España antes de la LGE de 1970". *Revista de la Educación* 312 (1997), 181.

<sup>239</sup> RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José: *La Formación Profesional en España 1939-1982*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, 1997. p., 82.

<sup>240</sup> La Ley, en efecto, llama a la colaboración de la empresa al indicar que "la industria ha de exigir a todo el personal técnico y obrero con el que a partir de la fecha suscriba o renueve contratos de trabajo, los títulos, certificados de aptitud profesional o

jóvenes 'en calidad de aprendices', entre 14 y 18 años, facilitando sus posteriores formaciones en centros educativos profesionales<sup>241</sup>. Como reacción a estas medidas, aumentaría el número de estudiantes que opta por esta rama educativa, a la vez que los distintos Bachilleratos (incluso el laboral, correspondientes a la Ley anterior) se estancan relativamente en cuanto al número de alumnos matriculados.

La tendencia de aumento del número de alumnos matriculados en Formación Profesional iba ascendiendo gradualmente, siendo significativamente alto a mediados de la década de los años sesenta. La evolución del número de alumnos matriculados en la Enseñanza Profesional Industrial puede comprobarse en el siguiente cuadro, en el que se observa el aumento exponencial conforme evoluciona y se fortalece la reforma de Formación Profesional.

EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA PROFESIONAL INDUSTRIAL, ENTRE LOS AÑOS 1955 Y 1967, SEGÚN FUENTES DEL SEGUNDO PLAN DE DESARROLLO<sup>242</sup>.

<b>CURSOS</b>	<b>NÚMERO DE ALUMNOS</b>
1955-56	41.197
1956-57	44.863
1957-58	41.550
1958-59	43.908
1959-60	54.973
1960-61	63.111
1961-62	74.091
1962-63	84.570
1963-64	101.121
1964-65	108.246
1965-66	119.188
1966-67	125.577

Desde el punto de vista organizativo, la Ley (así como Decretos posteriores a la misma) determina varios grados de formación, con un lenguaje necesariamente diferente, una retórica renovada: se habla, así, de la etapa de 'Preaprendizaje' (con una duración de dos años, desde los doce años), de 'Aprendizaje Industrial' (tres años, desde la edad mínima de catorce años) y de 'Maestría Industrial' (con una edad

diplomas correspondientes a su categoría laboral (...)" MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Madrid. Servicio Publicaciones del MEC, 1972. p., 371.

<sup>241</sup> FARRIOLS, Xavier, FRANCI, Josep e INGLES, Miquel: *La Formación Profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*. Barcelona. HORSORI-ICE, 1994, p., 35.

<sup>242</sup> Extraído de ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo 1. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993. p., 193.



mínima de diecisiete años, y dos años de duración)<sup>243</sup>. Ya en el Capítulo Primero puede leerse que<sup>244</sup>:

*“La Formación Profesional Industrial es la rama de la educación que tiene por finalidad esencial la adecuada preparación del trabajador cualificado en las diversas actividades laborales de la industria”.*

Las fases por las que pasa el joven que desea realizar sus estudios en la modalidad de Formación Profesional son tres<sup>245</sup>:

- La fase de *Pre-Aprendizaje*, con intencionalidad propedéutica, creada a fin de proporcionar al alumno los conocimientos elementales que le permitan entrar a la siguiente fase. En esta etapa se pretendía procurar, antes que una auténtica capacitación profesional, la adquisición de unos rudimentos culturales, de manera que, más que un verdadero aprendizaje profesional, se buscaba compensar aquellos conocimientos que debía haber proporcionado la Educación Primaria, lo que resulta lógico si se tiene en cuenta la edad de los alumnos.

- La fase de *Aprendizaje* tiene tres años de duración, a partir de 14 años. Otorga el título de Oficialía Industrial en una de las 15 ramas, todas ellas de carácter industrial. Dentro de la Ley de Formación Profesional Industrial se indica, en el Artículo 8, que el Aprendizaje tiene por objeto “el conocimiento elemental, teórico y práctico de una profesión u oficio industrial”. En el capítulo 40 se vuelve a insistir en la idea de que el periodo de Aprendizaje comprendería las enseñanzas técnicas y prácticas concernientes a los fundamentos científicos, tecnológicos, gráficos y

---

<sup>243</sup> La Ley Orgánica de FPI de 1955 establecía hasta un total de nueve años de estudios, entre el Preaprendizaje, el Aprendizaje y la Maestría, lo que parecía excesivo, razón por la cual el Decreto de 21 de marzo de 1958 se reduce dos años las enseñanzas profesionales, refundiendo el aprendizaje de tres años con los dos años de oficialía. *Ibidem.* p., 185. En esta apreciación sobre la duración de la Formación Profesional coincide también ALBERDI, Ramón: “Formación Profesional, Industrialización y Sociedad en Valencia y Cataluña desde finales del XVIII hasta la Ley de Educación de 1970”. En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans*. Mataró. Societat d’Història de l’Educació als Països Catalans, 1999. pp., 130-131.

<sup>244</sup> Capítulo Primero. Principios y Disposiciones generales. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 369.

<sup>245</sup> Capítulo Primero. Artículos 5º, 6º, 7º, 8º, 9º y 10º. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 370.

manuales, indispensables para el aprendizaje de los oficios básicos industriales y de las diversas especialidades propias de cada uno de ellos.

La Ley trataba de seguir en parte una enseñanza dual, parecida en ciertos aspectos al sistema alemán, ya que establecía la obligatoriedad en el periodo de Aprendizaje, principio que implicaba el que todos los operarios contratados por las empresas, en concepto de aprendices, debieran efectuar estudios, bajo la tutela del Ministerio de Educación en estrecha relación con los centros de enseñanza profesional<sup>246</sup>. Respecto a los planes de estudio, éstos se diversifican en tres modalidades diferentes<sup>247</sup>: el sistema de escolaridad plena, de formación mixta o de formación complementaria. Mientras la primera se desenvuelve íntegramente en la escuela y en sus talleres creados a tal efecto, la segunda y la tercera se efectúan entre el centro docente y la empresa a la que se adjunta, ocupándose ésta de que las personas que sigan uno u otro sistema de formación la completen mediante las prácticas adecuadas en sus talleres o laboratorios. Además se establece la opción del contrato de aprendizaje, especificando qué tipo de formación es el que la empresa adopta para cumplir con su obligación respecto al aprendiz. El interés concentrado en esta modalidad de aprendizaje no se producirá con tanta fuerza en las leyes posteriores de Formación Profesional.

- La *fase de Maestría* tiene dos años de duración. Para acceder a esta fase es necesario poseer el título de Oficialía Industrial. Al finalizar estos estudios, se otorga el título de Maestría Industrial. El Maestro Industrial, tras un periodo de rodaje en la empresa, se le consideraba como un profesional que actuaba en la misma como mando intermedio. Según la Ley, el Maestro industrial ha de conocer el manejo, estructura interna y adecuada utilización de todas y cada una de las máquinas y herramientas que constituyen la sección de trabajo de la empresa; debe estar también capacitado para la acertada distribución del trabajo entre los distintos operarios y así mismo debe poseer unas ideas claras acerca de la organización de la empresa.

Se descubre, a través de los datos, cómo más de la mitad de los alumnos seguía la rama del Metal, quizá por la tradición que pesaba en este país sobre esta

---

<sup>246</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo 1. Op. Cit. p., 185.

<sup>247</sup> En el Capítulo V: De los planes de estudio. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 378.

modalidad en concreto. El segundo lugar lo ocupa la rama de Electricidad y la de Delineación. El resto de ramas (como es la Construcción o la Rama Minera) posee un índice más escaso de participación, y son varias las razones que se presentan para justificar este índice, ya que, en primer lugar, éstos son trabajos que presentan menos exigencias de cualificación, con lo que los alumnos no acudían a los cauces formales para aprender su profesión. Pero existen otras dos razones: en segundo lugar, la formación requerida puede dispensarse de manera más adecuada en el propio emplazamiento laboral. Finalmente, y en tercer lugar, es necesario apelar al contexto, puesto que la expansión industrial y económica del momento propiciaba la demanda más vinculada con los requerimientos industriales. Este desajuste se pone de manifiesto en el siguiente cuadro, en el que, puede comprobarse cómo la rama del Metal y de la Electricidad llegan a ocupar hasta un 83% de toda la matrícula<sup>248</sup>.

DISTRIBUCIÓN POR RAMAS PROFESIONALES DE ALUMNOS. CURSO 1961-1962<sup>249</sup>:

RAMAS PROFESIONALES	APRENDIZAJE	MAESTRÍA	TOTAL
Metal	6.647	1.642	8.289
Minera	5	-	5
Eléctrica	2.275	701	2.976
Electrónica	411	-	411
Madera	251	88	339
Construcción	52	7	59
Química	259	41	300
Textil	62	9	71
Automóvil	320	6	326
Artes Gráficas	146	-	146
Delineación	1.148	170	1.313

Al finalizar los tres tramos educativos se obtienen credenciales que servían como aval seguro para la contratación en las empresas, debiendo éstas contar con las equivalencias correspondientes a las categorías laborales ya establecidas a fin de acomodarlas a estas nuevas titulaciones. En la práctica, esta medida no fue necesaria,

<sup>248</sup> Ratificado también por ALBERDI, Ramón: "Formación Profesional, Industrialización y Sociedad en Valencia y Cataluña desde finales del XVIII hasta la Ley de Educación de 1970". En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Op. Cit. p., 130.

<sup>249</sup> RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José: *La Formación Profesional en España 1939-1982*. Op. Cit. p., 181.

ya que la oferta de trabajo era mucho más amplia y diversa que la demanda, es decir, los nuevos titulados en Formación Profesional.

Otros rasgos destacables que individualizan a la citada Ley desde el punto de vista organizativo se refieren a la apelación explícita a la participación conjunta de los centros, la Administración y las empresas en la planificación de la FP, convirtiendo a ésta en una Ley orgánica y participativa. Otros protagonistas dentro del proceso de materialización de la Ley fueron los sindicatos y también la Iglesia<sup>250</sup>, con un peso todavía notable en la educación española. Con respecto al protagonismo adquirido por las empresas, en el Preámbulo de la Ley puede leerse: “La presente Ley se propone adecuar y actualizar el Estatuto de 1928 introduciendo profundas modificaciones, tanto en lo que respecta a los órganos rectores de la Formación Profesional, centros docentes y sistemas de enseñanza, cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en su orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación”<sup>251</sup>. Dicha afirmación está indicando que la participación de la empresa, de todas maneras, sería la más significativa, suponiendo la mayor novedad al respecto, al coparticipar tanto con recursos económicos (con una cuota para la Formación Profesional) como con los procesos formativos (al generar auténticas escuelas de aprendices dentro de las mismas)<sup>252</sup>.

Otro aspecto que llama la atención, desarrollado al mismo tiempo según preceptos legales, es la consideración que reciben y se establecen en los propios centros de *FPI*: no solamente se distinguen institucionalmente las Escuelas de Preaprendizaje Industrial, las Escuelas de Aprendizaje Industrial y las Escuelas de Maestría Industrial<sup>253</sup>, sino que además se insta a la realización de cursos

---

<sup>250</sup> Tal y como puede leerse en su Capítulo Artículo IV: “La Formación Profesional Industrial ajustará sus enseñanzas a las normas del Dogma y de la Moral Católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional”. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 370.

<sup>251</sup> Además, tal y como indica el Artículo 7, referente a la coparticipación de las empresas, éstas no sólo aportarán recursos económicos, sino que también intervendrán a través del proceso de formación que “se llevaba a cabo en los centros docentes y de trabajo, de tal forma que los operarios podían cursar las enseñanzas, sin perjuicio de sus actividades laborales ordinarias”. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 370. Como señala Echevarría, es un hecho realmente digno la preocupación vertida desde la figura del empresario, si bien puede ser achacada en parte al “boom” economicista que viene propiciado directamente por los Planes de Desarrollo”. ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona, PPU, 1993. p., 162.

<sup>252</sup> En *Colección Legislativa*. Op. Cit. pp., 368-387.

<sup>253</sup> Ocupando incluso apartados diferentes: la Sección Primera, Sección Segunda y Sección Tercera de la Ley, con cuestiones acerca de los requisitos que deben cumplir los centros, condiciones de admisión, etc. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. pp., 389-392.

monográficos y extensión cultural sobre materias determinadas con vistas a la formación de especialistas para la industria. Se establecieron además la forma y requisitos en que éstas debían efectuarse, indicando las características de los locales y los responsables del citado proyecto. Las asignaturas se dividían en<sup>254</sup>:

- Enseñanzas Especiales de carácter técnico y aplicado que podían considerarse como complementarias de los estudios que se cursaran en los centros.
- Materias técnicas y de aplicación que tuvieran interés desde el punto de vista laboral.

Traduciendo esta tipología de aprendizajes a nuestra época actual, las medidas adoptadas por la Ley irían en la línea de fortalecer los cauces no formales de la Formación Profesional, tratando de desarrollar la Formación Profesional no reglada o continua. La concesión, así, de un lugar significativo a este tipo de formación, estipulando de igual modo ciertos grados de concordancia entre la Formación Profesional formal con la modalidad no formal (al menos, estableciéndose en los mismos centros) también se considera otro de los aspectos significativos que merecen ser destacados con respecto a la citada Ley.

Además se distinguen otras instituciones educativas profesionales, que pasarían a denominarse 'Universidades Laborales' e 'Institutos Técnicos'.

Con respecto a las primeras, éstas quedan definidas, según los Estatutos Profesionales que se aprobaron en 1956, como "una institución superior de cultura del ámbito del trabajo, en la triple dimensión humana, técnica y profesional, fundada y sostenida, bajo la tutela del Estado, por los trabajadores españoles, constituyéndose en órgano docente"<sup>255</sup>. A partir de este momento, las Universidades Laborales se destacarían por ser centros de estudios en los cuales podrían cursarse las diversas especialidades formativas vigentes, además de erigirse en centros de difusión cultural y centros de capacitación profesional para adultos. Además, aparecen como centros

---

<sup>254</sup> En BASCUÑAN TORRES, Javier: "A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional". En MAYORDOMO, Alejandro (coord.): *Estudios sobre política educativa durante el Franquismo*. Valencia. Universitat de Valencia, 1999. p. 218.

<sup>255</sup> Por Orden de 12 de julio de 1956, de los Ministerios de Educación y Trabajo se aprobaron con un carácter provisional, los Estatutos de las Universidades Laborales. BOE de 19 de julio de 1956.

Superiores de Formación Profesional Industrial, y, a su vez, suponen reunir en un mismo espacio a diferentes tipos de centros docentes con capacidad para impartir diferentes modalidades de enseñanza, formando al final verdaderos macrocentros (tanto en complejidad como en dimensiones físicas) que acabaron integrando todos los niveles posibles de estudios técnico-manuales, aunque distinguiéndose la enseñanza reglada y la no reglada<sup>256</sup>.

Sus funciones, extraídas del mismo Estatuto, se resumen en: “*educar, formar, adiestrar a la juventud trabajadora humana, profesional y técnicamente; enriquecer el espíritu y dignidad social del trabajador a través de su perfeccionamiento técnico y profesional, elevar el nivel cultural en áreas concretas de la Universidad Laboral, y, finalmente, facilitar el acceso a los alumnos más capaces a otros estudios, o bien a establecimientos donde se dispongan de las enseñanzas especializadas correspondientes*”. Como señala Rodríguez, y al margen del carácter elitista que inevitablemente presentó estos centros, “podemos afirmar de ellas que constituyeron el genuino hallazgo del régimen franquista al querer establecer un modelo de enseñanza dirigido exclusivamente a lo «laboral», alternativo, de espaldas, pero paralelo al resto del sistema educativo «no laboral»<sup>257</sup>.

Con respecto a los segundos, los estudios superiores, por su parte, se encontrarían en los Institutos de Bachillerato Técnico y profesional. Éste es un intento más de articular mecanismos de extracción de perfiles profesionales ante el continuado aumento de la actividad industrial. Sin embargo, estos centros, si bien sirvieron de puente hacia estudios superiores en la línea que lo hacía el Bachillerato clásico (ya que sus estudios podían convalidarse fácilmente), no suponían una salida directa al mundo laboral. Bien al contrario, el Bachillerato laboral y técnico se reducía a un conjunto de estudios de tipo academicista complementados con una orientación laboral y/o preparación para los estudios superiores o técnicos, careciendo de salidas profesionales reales y efectivas. De hecho, su incidencia y crecimiento reales no fueron destacables sino, bien al contrario, débiles y limitados a núcleos periféricos.

---

<sup>256</sup> Rodríguez Herrero, Juan José: *La Formación Profesional en España 1939-1982*. Op. Cit. p., 83.

<sup>257</sup> *Ibidem*. p., 84.

### 3.1.2.

#### Avances de la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955

Tal y como afirma Acero “la Ley de *FPI* de 1955, bajo un punto de vista más teórico que práctico, fue una disposición, no buena, sino muy buena para la época en que se promulgó. Bajo el punto de vista cualitativo se consiguieron buenos oficiales y maestros industriales”<sup>258</sup>. Hay algunos propósitos que merecen ser destacados, porque serán retomados por posteriores Leyes de Formación Profesional.

En primer lugar, habría que apelar de nuevo a la terminología utilizada, que invita a la comparación con el modelo de Formación Profesional de Alemania, puesto que conceptos como los de ‘aprendiz’ o ‘maestro’ nos trasladan inevitablemente a la eficacia demostrada con respecto al desarrollo de la modalidad de aprendizaje, hoy muy extendida en el contexto alemán e incluso vista como una alternativa efectiva en el ámbito europeo.

En segundo lugar, hay otra referencia clave que recuerda al modelo alemán, tal y como es la idea básica que subyace a una Formación Profesional así concebida: la alternancia que ha de existir entre la escuela y el trabajo, mostrándose ambos como entornos interdependientes y compatibles. Todo lo anterior, se logró no sin dificultades reales a la hora de aceptar y admitir el concepto de ‘educación mixta’ entre la escuela y el trabajo: el deseo concreto de realizar dos años de aprendizaje en las empresas chocó con notables inconvenientes en el entorno laboral, debido a la falta de familiaridad que se tenía con respecto a la figura del aprendiz, causando el consiguiente confusionismo y recelo con respecto a esta nueva demanda formativa.

Pero, y junto a las valoraciones anteriores, fruto sin duda de un singular esfuerzo por estructurar de forma orgánica la Formación Profesional, tienen lugar una serie de cautelas, producto lógico del desconcierto inicial que acompaña a todo proceso de renovación<sup>259</sup>. Así, en una visión más crítica de lo que supuso la

---

<sup>258</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Op. Cit. p., 191.

<sup>259</sup> Confusionismo en muchos frentes, tal y como señala Rodríguez Herrero: en la búsqueda de perfiles profesionales, en los aspectos institucionales y en la estructuras de funcionamiento y control, al que se une la Formación Profesional no reglada que comienza a despertar y de la cual empieza a hacerse eco el Ministerio de Educación. Como él destaca, retomando para ello las

materialización de la Ley, puede vislumbrarse en ésta el origen de la actual bifurcación entre la opción académica y la opción profesional que tanto habría de pesar en la Ley General de la Educación<sup>260</sup>.

También puede destacarse, desde la óptica administrativa, que la Ley, a pesar de los avances que ha supuesto en materia de concertación social, al implicar un inicio en el proceso de coparticipación de las empresas en materia de financiación<sup>261</sup>, así como en la reglamentación surgida con respecto a las titulaciones, “la autonomía y la participación que subyacían en anteriores estatutos, como el de 1928 se ven aquí muy recortadas, al adquirir mayor protagonismo la Administración central, en la misma medida en que la pierden los órganos locales y los propios centros”<sup>262</sup>. Esta tendencia centralista será continuada, en esta línea, en la posterior reforma educativa, la Ley de Reforma Educativa de 1970, si bien comienza a disiparse hasta llegar a la promulgación de la *LOGSE*, como se tendrá oportunidad de repasar en el Capítulo Quinto del presente estudio.

Otro de los problemas que surge es el referente precisamente a las salidas profesionales de la Formación Profesional y el conflicto que puede generarse en torno a las mismas. En este sentido, y si bien es digno de destacar el hecho de que las Leyes crearan los Institutos y Universidades Laborales y operaran sobre los obreros cualificados, la cuestión que se mantenía, “espinosa y latente, que podría sumariamente formularse como el problema de la competencia entre los ingenieros y el grado inmediatamente inferior, el de los peritos”, era, en definitiva, la demarcación

---

reflexiones realizadas en el transcurso del Primer Congreso español de Formación Profesional celebrado en Madrid en 1978, “el actual confusionismo que sobre la nueva estructura de la enseñanza media y profesional existe en España, y la falta de estudios serios y profundos en la materia que aporten ideas de futuro son los dos fantasmas contra los que hay que luchar”. RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José: *La Formación Profesional en España 1939-1982*. Op. Cit. p., 167.

<sup>260</sup> Tal y como Rodríguez Herrero indica, “la Ley de 1955 se quedaba fuera del sistema educativo y sin apenas vías de acceso al mismo, surgiendo con ello e inicialmente la marginalidad de este tipo de enseñanzas, el carácter de estudios secundarios y dirigidos a un sector poblacional con características diferenciadas de la clientela habitual del Bachillerato”. *Ibidem*. p., 169.

<sup>261</sup> Entra en vigor de un Decreto (8-I-1954), según el cual se incrementan hasta un 50% las cuotas de las empresas para la Formación Profesional, además de permitirles reducirlas hasta un 75% si desarrollaban actividades formativas dirigidas al personal de la empresa. Este dato, unido al porcentaje añadido por las Cajas de Ahorro a obras sociales de carácter nacional, permiten configurar el hecho de que “por primera vez en España, se contó con una importante financiación compartida, no sólo por los principales interlocutores sociales, sino también por diferentes Ministerios”. ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: Guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. p., 160.

<sup>262</sup> JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel, 1998. p., 214. En este hecho también coincide Gómez de Castro, al señalar que “a lo largo del articulado de la Ley quedan patentes las competencias hegemónicas del Ministerio de Educación Nacional, aunque se hable en repetidas ocasiones de «concertación», «coordinación», etc”. GÓMEZ DE CASTRO, Federico: “La Formación Profesional en España. Del Estatuto de 1928 a la *LOGSE*”. *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), 347.



de cualificaciones, problema que va a continuar incluso hasta nuestros días (esta cuestión resulta estudiada con más extensión en el Anexo I), sobre todo de cara a la equivalencia de titulaciones en el marco europeo<sup>263</sup>.

Como reflexiones finales, y a modo de síntesis valorativa, hay que reconocer sin embargo que la Ley (y el espíritu activista que la avalaba), supusieron un gran cambio para la Formación Profesional en España, y también para la formación ocupacional y la formación continua, puesto también ambas tuvieron un desarrollo notable. Entre sus aciertos se destacan las posibilidades de formación que se abrieron a muchos sectores de la población que anteriormente no se esperaba que alcanzaran ningún tipo de nivel educativo. Junto a lo anterior, la notable mejora de la formación recibida por el alumnado, fruto a su vez de las conexiones interministeriales correspondientes a Educación y Trabajo, cada uno desde sus propias competencias y tendiendo a la concertación<sup>264</sup>. Pero, y al mismo tiempo, el acercamiento de forma más estrecha con respecto a la empresa sería una de las claves que vincula de forma muy clara la intencionalidad de la Ley con la actual *LOGSE* (y que cristaliza en la actual configuración de empresas o Formación de Centros de Trabajo-*FCT*). De esta manera, logra interesar al empresario y contribuye a fomentar una Formación Profesional realista y vinculada a la realidad laboral. Este rasgo parece faltar en la reforma que la sigue, la Ley General de Educación. Además, y ratificando lo dicho, a lo anterior hay que sumar el interés concentrado en la necesidad de reglamentación definitiva de las titulaciones, para justificar de este modo que exista siempre una vinculación real y efectiva entre el mundo educativo o formativo, y el contexto que se halla necesariamente limítrofe al mismo, esto es, el mundo de la empresa<sup>265</sup>.

---

<sup>263</sup> Este problema, relativo al reconocimiento y diferenciación de los derechos profesionales existentes entre los poseedores de los títulos de grado medio y superior, en opinión de García Hoz, apenas fue resuelto por la Ley. GARCÍA HOZ, Víctor: "La orientación, quehacer pedagógico". *Revista de Educación* 270 (1982), 235.

<sup>264</sup> Hoy en día considerado como una de las claves que augura una Formación Profesional de calidad, tal y como indican los propios Sindicatos, que actúan como elementos clave en la actual concertación en torno a la Formación Profesional. CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS: *Acuerdos sobre Formación Profesional*. Madrid. Secretaría de Formación y Cultura de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 1997. Dentro de este documento, acudir a la referencia concreta, "Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional". pp., 71-78.

<sup>265</sup> En este sentido, y como contrapartida, a pesar del papel estratégico que cumplió la empresa para facilitar el acceso a las prácticas, paradójicamente ésta no parecía asumir ni aceptar la figura y titulación del maestro Industrial que buscaba, tras el periodo de estudios, su primer empleo. Lejos de esta situación, en la España de la década de los cincuenta era ciertamente difícil imponer a las plantillas de trabajadores las titulaciones para las cuales la Formación Profesional reglada estaba formando a fin de equipararlas a las categorías profesionales ya existentes. GÓMEZ DE CASTRO, Federico: "La Formación Profesional en España. Del Estatuto de 1928 a la *LOGSE*". Op. Cit. 348.

El apartado, tal y como se comenzó, con una valoración de Acero Sáez, que acaba avalando el acierto más significativo de esta Ley, a pesar de los obstáculos financieros que la precedían, y es que, “la Formación Profesional de Oficialía y de Maestría, a pesar de la pobreza de sus presupuestos, tanto en inversión como consultivos, realizó en su época el milagro de que por vez primera en este país se dispusiese de una mano de obra operacional y técnica verdaderamente cualificada”<sup>266</sup>. A partir de aquí, en efecto, comienza el largo y tortuoso camino de la Formación Profesional y la lucha por una cualificación reconocida dentro y fuera del territorio español, en el que todavía nos hallamos.

### 3.2.

#### LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (LGE-1970)

La Ley General de Educación, en relación con la Formación Profesional, ha sido “una criatura inadaptada a su tiempo”<sup>267</sup>, aunque se considere, a su vez, como uno de los intentos más ambiciosos que desde posturas conservadoras se registra en la política educativa española<sup>268</sup>. Tras la Ley de 1955, y la coyuntura de cierto crecimiento industrial que la precedía, esta Ley educativa nace y se implanta bajo el efecto de plena crisis económica y del declive del sistema industrial (en concreto de la organización taylorista, que ya no satisface las nuevas necesidades generadas por el propio desarrollo de la empresa). Sin embargo, y aunque esta crisis afecta a todos los ámbitos del panorama español, también hay que señalar ciertos avances que se producen con respecto a la educación en general y a la Formación Profesional en particular.

Acero Sáez apunta que pueden conocerse dos momentos con respecto a la historia de esta Ley en materia profesional: la elaboración de la misma, que tiene como protagonista a Villar Palasí (y detrás de él un equipo competente, entre los que destacaba Díez Hotchleitner como Subsecretario del Ministerio), y el periodo que

---

<sup>266</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: “Breve historia de las EE.MM. y profesionales en España”. *Profesiones y empresas* 3 (1983), 32.

<sup>267</sup> En palabras de FARRIOLS, Xavier, FRANCI, Josep e INGLÉS, Miquel: *La formación profesional en la LOGSE. De la Llei a su implantació*. Op. Cit. p., 47.

<sup>268</sup> DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: “Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria”. En DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel (Coord.): *Política, legislación e instituciones de Educación secundaria*. Barcelona. ICE-HORSORI. p., 28.

sigue a la dimisión del mismo, ocupado por Martínez Esteruelas como el nuevo ministro de Educación<sup>269</sup>. Durante esta última etapa la *FPI* pierde su carácter de Formación Profesional cualificada elemental (aspecto éste por el que se estuvo luchando denodadamente durante los primeros años del surgimiento de la Ley) quedándose con la imagen con la que se conoció durante mucho tiempo: como antesala de la *FPII*. Otro ejemplo lo constituye el hecho de que se tomara la decisión unánime de que la Formación Profesional no formaría obreros u operarios cualificados sino 'técnicos medios' (oponiéndose de hecho a las directrices que estaban unificándose en los contextos europeos). Este último problema persiste actualmente. Les remito al Anexo de la presente Tesis Doctoral para revisar el tópico actual de cualificaciones en el marco europeo.

Retomando la primera etapa, en efecto, durante este periodo se conoce un gran activismo fruto de las expectativas vertidas y concentradas sobre la Formación Profesional. A ello contribuye la publicación del *Libro Blanco de Formación Profesional*<sup>270</sup>, como antecedente más inmediato a la promulgación de la Ley. En su contenido (buena parte del cual se centra en exponer la situación actual de la Formación Profesional, y una parte ciertamente más breve de las potenciales soluciones que se ofrecen a los problemas más acuciantes generados en torno a la misma<sup>271</sup>) pueden advertirse las quejas vertidas sobre el escaso valor que posee la Formación Profesional del momento, la crisis por la que pasa la terminología implantada por la Ley anterior, ya obsoleta, ('oficio', 'categoría profesional', etc) y

<sup>269</sup> A pesar de los adelantos evidentes, esta etapa resulta verdaderamente nefasta, en opinión de Acero, para la Formación Profesional por cuanto supone una distorsión de los objetivos iniciales generados en torno a este tramo educativo. Este ministro es quien pronunció, frente al tópico que comenzaba a extenderse, el hecho de que "la Formación Profesional no es la pariente pobre de la educación, es un frente más de la enseñanza [...]. El programa de Formación Profesional ha de ser instrumento de acción", a pesar de que, paradójicamente, las directrices llevadas a cabo con respecto a la misma apuntaban a la dirección contraria. ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo 3. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993.

<sup>270</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. MEC; 1969.

<sup>271</sup> En esta percepción también coincide Tiana Ferrer, al argumentar además que dicha desproporción puede ser interpretada de diversos modos: o bien entendiendo que "detectar un defecto es encontrar una vía de solución", o bien más maquiavélicamente, como señala De Puelles, al sugerir éste que "en el fondo encerraba una grave censura a la política educativa del régimen". Las dos citas corresponden, respectivamente, a MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa*. Op. Cit. p., 8; y DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970". *Revista de Educación nº extraordinario* (1992), 19. Véase además el comentario realizado en torno a este documento en TIANA FERRER, Alejandro: "La Formación Profesional como pieza clave de las reformas educativas. De la Ley Villar a la L.O.G.S.E.". En *La Formación Profesional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró. Societat d'Història de l'Educació als Països Catalans, 1999. pp., 391-394.

la consiguiente necesidad de establecer una mayor atención hacia “las otras formaciones profesionales”, generando para ello una infraestructura adecuada, y cristalizando en programas concretos<sup>272</sup>. Ya se plantea en él que:

*“El sistema educativo deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales, a los factores condicionantes (...): una estructura educativa en relación con la estructura ocupacional para evitar frustraciones individuales y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica, con el fin de facilitar las readaptaciones estudiantes a lo largo del proceso educativo, un periodo de educación general de suficiente extensión para que el alumno adquiera una base sólida; una educación superior que, además de preparar en diversos grados para las profesiones que a ese nivel requiere la sociedad española (...); el establecimiento en fin de servicios de educación permanente que permitan a cualquier edad y situación la reanudación de los estudios, la renovación de los conocimientos, las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional”.*

A pesar de que uno de los méritos del *Libro Blanco* estuvo en reconocer públicamente la existencia de una grave discriminación en la misma base del sistema educativo, los supuestos que el *Libro Blanco* no consideró acertadamente y sobre los cuales habría de insistir posteriormente la Ley educativa, la *LGE*, se reducen a dos, a tener en cuenta: en primer lugar, la consideración de la Formación Profesional como una modalidad entroncada al mundo laboral y como una salida a la vida activa, de modo que perdía su carácter individual en cuanto a rama puramente educativa. En íntima conexión a lo anterior, y en segundo lugar, el que se caracterizara con un rasgo específico a la *FPI*: no solamente se la concebía como una formación de iniciación que posibilitaba la inmediata incorporación a trabajos no especialmente cualificados (no teniendo, por tanto, cabida la especialización en este tramo), sino que además se entendía que la *FPI* no habría de comprender las enseñanzas de

---

<sup>272</sup> Estas propuestas pasan a tener “nombre y apellidos”, hallándose catalizadas en proyectos concretos: El programa de Promoción Profesional de Adultos (*FPA*) y el Programa de Promoción Profesional Obrera (*PPO*), los Cursos de Formación Intensiva Profesional (*FIP*) y los Centros de Formación Profesional Acelerada (*FPA*). MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La Formación Profesional ante las perspectivas de la L.G.E.* Madrid. MEC, 1972. Puntos 244, 246, 247 y 248. La enumeración de las actividades extraescolares, si bien no alcanza el despliegue realizado en otros países europeos, da una idea de los nuevos esfuerzos vertidos sobre personas y organismos diferentes, demostrando tener así una capacidad de respuesta múltiple e incardinada a las necesidades de continuar en la edad adulta. ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo 2. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993. p., 23.

formación general, sino solamente incluiría materias técnico-prácticas y científicas aplicadas. Ambas consideraciones habrían de ser matizadas por la Ley inmediatamente posterior.

Argumentos como éstos llevan a valorar el contenido del *Libro Blanco* y a justificarlo dentro del discurso tecnocrático, propio de la década de los años sesenta<sup>273</sup>, según el cual la vertiente más técnica de la Formación Profesional parecía cautivar a cuantos se hallaban sumergidos en la elaboración de la Ley. De todas maneras, la idea inicial global del *Libro Blanco* es buena<sup>274</sup>, aunque la materialización de la Ley posterior no seguiría las mismas orientaciones. E incluso, “la Contrarreforma posterior, iniciada ya en el transcurso de la elaboración y aprobación de la misma Ley General de Educación, (...) desvirtuaron la idea inicial”<sup>275</sup>.

### 3.2.1.

#### Aspectos más significativos de la Ley<sup>276</sup>

A continuación se expondrán y comentarán algunos de los Artículos más importantes de la Ley, para puntualizar lo que ciertamente se deseaba conseguir con la Reforma educativa que, al ser tan amplia, vinculaba de forma estrecha la Formación Profesional con el resto del sistema educativo.

Ya en la Introducción de la Ley, bastante extensa, se indica, dentro de un espíritu considerado modernista, el hecho de que no se desea imponer un

<sup>273</sup> Idea que aparece en PUCHOL, J.: “El Libro Blanco, ¿un nuevo «plan de desarrollo» para la enseñanza?”. *Cuadernos para el diálogo* XIV (1969). Número extraordinario, 48.

<sup>274</sup> Como señala Tiana, uno de los aspectos más destacables de este documento ministerial consiste en el detallado diagnóstico que en él se realiza sobre los defectos del sistema educativo, tanto desde una óptica global como atendiendo a los diferentes tramos. Igualmente llamativo resulta el espíritu que inspira al libro según el cual se apuesta por una Formación Profesional cuyo interés y novedad recae en que hay que concebirla como “el puente de tránsito entre la educación general y el trabajo profesional”. TIANA FERRER, Alejandro: “La Formación Profesional como pieza clave de las reformas educativas. De la Ley Villar a la L.O.G.S.E.”. En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans*. Op. Cit. p., 394; y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa*. Op. Cit. pp., 230-231.

<sup>275</sup> Tal y como apunta VIÑAO, Antonio: “Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria”. *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), 328.

<sup>276</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6.8.1970). MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica, 1972. pp., 572-588.

determinado tipo de criterio ni dogmas pedagógicos. Al mismo tiempo, se anuncia la intención de crear un sistema educativo que se caracterice por su flexibilidad y por la calidad extendidas en los diferentes niveles del sistema educativo, (notas éstas muy acertadas, a pesar de que posteriormente no se cumplieran sino en casos muy limitados): ambos principios se conseguirán mediante la ágil articulación de aspectos tales como la reforma de los contenidos de la enseñanza de los planes de estudio, de su implantación gradual y de la innovación pedagógica<sup>277</sup>. El espíritu que preside a la Ley, entonces, y esto es lo verdaderamente loable, es que trata de huir de todo uniformismo pedagógico<sup>278</sup>, pero además, demuestra que está fuertemente arraigada en los principios formales de la Democracia, de una manera muy gráfica, puesto que “La Ley de Educación no trata de vencer, sino de convencer”<sup>279</sup>.

En lo que respecta al articulado que incide de forma específica sobre la Formación Profesional, puede leerse, ya en la introducción:

ARTICULO 2. APARTADO 2.1:

*“Todos los españoles [...] tienen derecho a recibir, y el Estado el deber de proporcionar una Educación General y una Formación Profesional, que [...] les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos”<sup>280</sup>.*

El Artículo específico que abarca la Formación Profesional es el Artículo 40. En él se describen las finalidades, los niveles de acceso, la duración y los planes de

<sup>277</sup> Estos aspectos de reforma reciben el influjo europeo reformista, pero no es su único inspirador. Otra buena prueba de que la Ley no sólo bebe de las fuentes ofrecidas por las directrices europeas, lo constituye el hecho de que pueden compararse algunos aspectos de la Ley con los más genuinos principios liberales proclamados por otra Ley educativa, muy anterior a ésta, correspondiente a mayo de 1918, por la cual se crea el Instituto-Escuela, apelando en sus prolegómenos ya a la necesaria flexibilidad que ha de tener la enseñanza, la adaptación voluntaria del profesorado hacia los cambios, la variedad que ha de perseguirse en los planes de estudio o el rechazo a la intromisión excesiva por parte del Estado. Sin embargo, la LGE no capea bien el temporal, porque si bien la Ley de 1918 lleva a la práctica de modo fehaciente sus principios, la segunda, la LGE, por su ámbito de aplicación tan extenso, y las consecuentes distorsiones que iban surgiendo antes, durante y después de su promulgación, imposibilitaron una efectiva consecución de tales objetivos de forma operativa y efectiva. DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona. Labor, 1991. Segunda Edición. pp., 426-427.

<sup>278</sup> Sin embargo, la Ley falló en comprometer a los que resultan verdaderos protagonistas para llevar a cabo su ejecución, tal y como son los profesores, al no conseguir que fuera lo suficientemente motivante para que se adaptase a los nuevos sistemas educativos. En opinión de Acero, este problema parece haberse repetido en la ejecución de la LOGSE, en especial en el tramo de Formación Profesional. ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Op. Cit. p., 51.

<sup>279</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 574.

<sup>280</sup> *Ibidem*. p., 576.

estudio<sup>281</sup>. Merece la pena ahora destacar los objetivos que deben inspirar toda acción de Formación Profesional:

ARTICULO 40. APARTADO 1:

*“La Formación Profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral, deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo [...]”<sup>282</sup>.*

Con este Artículo se inicia el capítulo dedicado a la ‘Formación Profesional’, siendo el tercero del Título I dedicado al ‘sistema educativo’, a continuación de las ‘Disposiciones Generales’ y de los ‘Niveles Educativos’. Con respecto a los objetivos que busca la Formación Profesional en la Ley, hay que reconocer que el espíritu que envuelve a la concepción de la educación consigue que se conciba a ésta como una forma efectiva de inserción en la comunidad, considerándose como su signo de expresión más revelador la aportación profesional con que el sujeto comienza su tránsito al mundo laboral. De ahí que se tilde a esta concepción de acertada, al impregnar en realidad todos los contenidos de la educación generada desde esta Ley y materializados en una programación, con finalidades y objetivos propios desde cada uno de sus niveles y grados.

Otro Artículo que merece ser comentado dentro de la misma es el 42, en el que puede leerse:

ARTICULO 42. APARTADO 2:

*“El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y previo informe de la Junta Coordinadora de Formación Profesional, determinará, en el Decreto que apruebe los planes de estudio, los*

---

<sup>281</sup> Con respecto a éstos, en este Artículo puede leerse “Corresponde al Gobierno la aprobación de los Planes de Estudio de la Formación Profesional en sus distintos grados, que serán elaborados por el M.E.C. en colaboración con los Ministerios correspondientes y la Organización Sindical, oídos los Colegios Profesionales y Entidades interesadas de carácter público o privado, más directamente relacionadas con la materia”. Ibidem. p., 585.

<sup>282</sup> Idem.

*títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como los efectos de éstos”<sup>283</sup>.*

La atención sobre los Títulos profesionales habría de mostrarse posteriormente como una de las líneas directrices más significativas y ambiciosas que hoy en día sigue la Formación Profesional, aunque en la actualidad es la mirada hacia el contexto europeo y las posibilidades de estudio y trabajo en países diferentes al propio la que inspira las políticas educativas que giran en torno a las titulaciones profesionales. Aun así, estas aspiraciones aparecen, aunque todavía en estado embrionario, con la *LGE*, ya que con la reciente integración en el Mercado Común Europeo, y avalado desde el Tratado de Roma y en la Carta Social, el trabajador tiene libertad absoluta de desplazarse dentro de los países que forman parte de esta área así generada. No es de extrañar, desde esta óptica, que una de las intencionalidades que preside al Ministerio sea la de anticiparse a que las profesionales tengan, además de una catalogación, los requisitos y las variantes que presenta el esquema internacional<sup>284</sup>.

Finalmente, una mención al capítulo 41:

CAPITULO 41:

1. *La Formación Profesional se orientará a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida [...].*
2. *La Formación Profesional tendrá la duración necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de dos años por grado.*
3. *Los Centros promoverán la colaboración de las Asociaciones y de los Colegios Profesionales, de la Organización Sindical, así como de las empresas dedicadas a las actividades de que se trate, con*

---

<sup>283</sup> Idem.

<sup>284</sup> FERNÁNDEZ CANTOS, José Luis y CARRASCO, Joaquín: *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española*. Salamanca. Sígueme, 1971. p., 212.



*miras a lograr que los alumnos obtengan una capacitación y una formación práctica plenamente actualizadas.*

Un apunte respecto a este capítulo es que el mundo de los aprendices no queda olvidado en la redacción de la Ley, tal y como puede observarse en el dictado de este apartado (aunque vuelvan también a ser mencionados en el apartado de 'Enseñanza de Adultos', así como en 'Modalidades de Enseñanza'). De este modo, la Ley considera a éstos como alumnos, aunque también inste a la creación de cursos especiales a fin de integrar estratégicamente la enseñanza al aprendizaje en el lugar del empleo, y así optar a una cualificación reconocible con título profesional. De nuevo debe apelarse a la inevitable mirada que se produce con respecto a las situaciones educativas más significativas desarrolladas en otros países (en este caso, de modo especial, con el alemán)<sup>285</sup>.

Del articulado señalado se desprenden también aspectos tales como la llamada a la participación de la empresa para materializar estos planes, invitando a su colaboración, así como la necesidad de dedicar serias reflexiones pedagógicas respecto a los métodos y contenidos de la propia Formación Profesional. De hecho, la responsabilidad recae sobre los Institutos de Ciencias de la Educación y la Junta de Formación Profesional, cuyas intervenciones se suponen serán decisivas, desde la determinación de los Planes de Estudio, de los Títulos y su consiguiente impacto, hasta la orientación de una planificación y promoción eficaces.

También hay que destacar, por las repercusiones posteriores que habría de tener, en las Disposiciones Transitorias, el desarrollo de la Cuota de Formación Profesional, "dedicada a la Formación Profesional de Primero y Segundo Grado. Para acomodarla, en su caso, a las necesidades de la *FP*, su importe podrá ser modificado por Decreto, a propuesta conjunta de los Ministerios interesados, oída la Organización Sindical"<sup>286</sup>.

---

<sup>285</sup> En estos momentos, aunque ya configurado desde la década de los años setenta, en Europa se entiende como el ideal de Formación Profesional la enseñanza obligatoria y universal hasta los 15-16 años, en concepto de aprendizaje, a los que hay que añadir 6 meses o un año para reconvertir o racionalizar el anterior, dentro de un centro especializado, a jornada completa. De ahí que la *LGE* no olvidara este hecho y apelara a la posible generalización y futura configuración de esta modalidad formativa, aunque en la realidad dicha propuesta no habría de quedar sino en mero proyecto escrito sobre el papel.

<sup>286</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. p., 593.

Pocos días después se publicaba el Calendario para la Aplicación de la reforma educativa<sup>287</sup>. En lo que corresponde a la Formación Profesional, éstas eran sus previsiones:

- Año académico 1972-1973: se iniciará la implantación con carácter general de la *FPI*.
- Año académico 1973-1974: se terminará la implantación de la *FPI*, iniciándose la *FP II*.
- Año académico 1974-1975: se terminará la implantación de la *FP II*.
- Año académico 1975-1976: *Se implantará la FP-III*.

Merece la pena también incidir sobre el carácter de la intervención posterior por parte de algunos de los Miembros de la Comisión de Educación y Ciencia de las Cortes en el estudio del Anteproyecto de la Ley, de cara a su definitiva aprobación. En efecto, por un lado, en la *Ponencia en la Comisión de Educación de las Cortes* se insiste sobre los aspectos más positivos y con una proyección más efectiva por parte de la Ley: se recalca el papel concedido sobre la Formación Profesional, al decir que se trata de dar a este tramo una amplitud y plenitud total dentro del sistema educativo. Se destaca además su carácter terminal, esto es, el que la Formación Profesional se considere como un fin en sí misma, aunque se insista también sobre los modos de acceder a este nivel, al indicar que: “se trata de que a la Formación Profesional se acceda desde el ámbito del cuadro general de los niveles educativos, pero no en exclusiva, y permita volver de ella en cada momento al sistema educativo en los distintos niveles, y desde la propia Formación Profesional ir accediendo a otros grados de la misma para seguir perfeccionándose y adquiriendo nuevas profesiones”<sup>288</sup>.

---

<sup>287</sup> En B.O.E. 5 de septiembre de 1970. La *FP III* nunca llegaría a implementarse formalmente.

<sup>288</sup> FERNÁNDEZ CANTOS, José Luis Y CARRASCO, Joaquín: *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma española*. Op. Cit. p., 210.

Pero, y unido de forma estrecha a las alabanzas que merece la constitución de la Ley, tienen lugar numerosas modificaciones en su articulado, a raíz del debate generado en las Cortes. Los aspectos más destacables hacen referencia a los elementos más controvertidos<sup>289</sup>:

- En primer lugar, se discute el papel que ha de tener la Formación Profesional, saliendo al frente con respecto a la opinión que insiste en verla como una rama de grado inferior. Para ello se apela al argumento de las pasarelas que realizan estudiantes del sistema de formación general al profesional, al decir que “en ningún momento la Formación Profesional pasa a ser una vía de segundo término, independientemente del sistema general, sino que en todo momento se va integrando con personas que preceden de dos sectores diferentes, el que egresa de la Enseñanza General Básica pasa al Bachillerato y a la Educación Universitaria, y en cualquier momento va a Formación Profesional porque ésta es imprescindible para el ejercicio después de una actividad de este tipo”.
- En segundo lugar, se desmenuza el Capítulo 40. Resulta paradójico que, en términos generales, la comprensión de la lógica interna que regía al propio programa era ya objeto de desorientación, para lo cual resultaba necesario establecer nuevos consensos en torno a los tópicos estipulados de Formación Profesional.
- En tercer lugar, la *FPI* sigue siendo materia de obligada mención, puesto que todavía genera confusión su estatus y titulaciones correspondientes. A este respecto, una intervención (no muy clarificadora) arguye que “la Formación Profesional desde el punto de vista del sistema educativo, no constituye ningún nivel, ni constituye ningún ciclo, ni ninguna parte del sistema educativo (...) de ahí que la Formación Profesional de primer grado es final, en cuanto el que obtiene la especialidad de *FPI* está en condiciones de incorporarse inmediatamente a la tarea para la cual ha realizado los cursos de Formación Profesional”.

---

<sup>289</sup> Un estudio exhaustivo puede encontrarse en ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo 2. Op. Cit. pp., 66-80.

- En cuarto lugar, otro de los aspectos más discutidos será el referente a la Cuota de Formación Profesional. En efecto, parece no contentar excesivamente el hecho de que la Cuota de Formación Profesional cubra a la Formación Profesional reglada I y II. De este modo, los ponentes que defienden la Ley, entre ellos Diez Hotchleitner, añaden, a fin de que no existan interpretaciones erróneas, que, por una parte, y en lo que respecta a la Formación Profesional reglada, la citada Cuota “es solamente una parte del costo, una pequeña parte. El resto del costo de la *FP* se satisface por otros muchos medios”. Por otro lado, quizá más importante, más adelante puede leerse: “la Cuota se reservará para los adultos que vayan a seguir la Formación Profesional del Primero y Segundo Grado, que no la hubieran podido seguir hasta la fecha, pero, además, para aquéllos otros que serán muchos, cada vez más que, con motivo de los cambios tecnológicos que vive nuestro mundo, se vean afectados por la adaptación y el cambio de profesiones”.
- El último de los aspectos sobre los que insistir, en quinto lugar, es la indefinición con que fue concebida la *FPIII* o formación de Tercer Grado, y que en el debate de las Cortes ya aparece reflejada, cuando se indica que “no acaba de verse clara esta formación de tercer grado”. Confirmaciones como ésta preconizan su posterior desaparición, ante la imposibilidad de introducir este grado de Formación Profesional, en cierta medida anacrónico si se atiende al contexto pleno de limitaciones bajo el que fue creada la Ley, y al no superar su encaje definitivo dentro de la misma.

Posteriormente surge el Decreto acerca de la futura ordenación de la Formación Profesional<sup>290</sup>, en el cual vuelven a nombrarse aquellos aspectos que serán tratados a continuación, en la organización del sistema de Formación Profesional. Algunos no dudan en calificar este Decreto de auténtica ‘contrarreforma’. Se acometerán, en efecto, medidas en torno al primer, segundo y tercer grado (aunque respecto a éste último sólo se enumeren vaguedades, preconizando su muerte incluso antes de haber nacido), en torno a las enseñanzas

---

<sup>290</sup> Decreto 995/1974, del 14 de marzo, sobre Ordenación de Formación Profesional (BOE de 18.4.74). Éste resultaría recurrido y finalmente promulgado dos años más tarde.

especializadas, y los títulos profesionales: el correspondiente al de Técnico Auxiliar<sup>291</sup>, el Técnico Especialista y el título de Técnico Superior Diplomado (con respecto a la Formación Profesional de tercer Grado, que no fue factible, como ya se ha indicado, al tener que coexistir con carreras cortas, como la ingeniería y la arquitectura técnica, entre otros). Finalmente, la homologación de títulos y equivalencias completa el citado Decreto. Hay que añadir que cuando en 1976 ocupe el nuevo cargo de Ministro de Educación Carlos Robles Piquer, siendo Arroyo Quiñones el Director General de Enseñanza Profesional, el Decreto sobre la ordenación no se modificará, salvo algunos ligerísimos cambios en las Disposiciones Transitorias y Adicionales.

### 3.2.2.

#### La Formación Profesional. Estructura y organización<sup>292</sup>

Los comentarios del articulado más significativo que presenta la Ley con respecto a la Formación Profesional de forma particular e individualizada sirven para introducir, a continuación, el estudio más pormenorizado de la Formación Profesional dentro de la Ley General de Educación<sup>293</sup>.

En España crece de manera importante el número de alumnos de las Enseñanzas Medias a finales de la década de los años setenta y sobre todo en la década de los años ochenta. En el periodo que transcurre entre el curso 1976-1977 y 1987-1988, el número de los matriculados en la opción de Bachillerato se ha incrementado prácticamente en medio millón, y en el caso de *FP* llega a ser de 400.000 alumnos, según fuentes del *CIDE*<sup>294</sup>. A continuación se muestra un cuadro en el que se compara la matriculación de Bachillerato y *FP*, desde el curso 1976-1977 hasta el curso 1985-1986. Las cifras son elocuentes, destacando de este modo cómo el crecimiento de las tasas de matrícula es más evidente en la Formación

---

<sup>291</sup> Título que no se hallaba en concordancia con la escala de titulaciones existente en los países desarrollados. ACERO SÁEZ, Eduardo. Op. Cit. p., 66.

<sup>292</sup> Según la Orden Ministerial de 13 de julio de 1974 (Decreto publicado el 14.3.74).

<sup>293</sup> Esta Ley está regulada en sus aspectos generales, por el Real Decreto 707/1976 de 5 de marzo, que despliega el modelo establecido por la Ley de 1970.

<sup>294</sup> CIDE: *El sistema educativo español*. Madrid. MEC, 1991; y FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. Madrid. Eudema, 1992. 2ª Edición. p., 132.

Profesional que en Bachillerato, si bien la segunda sigue siendo una opción mayoritaria.

EVOLUCIÓN DE LA TASA DE MATRÍCULAS EN BUP Y EN FP ENTRE LOS AÑOS ACADÉMICOS 1976-77 Y 1985-86<sup>295</sup>.

Curso	B.U.P. Y C.O.U.		F.P. (1 Y 2)	
	Absol.	Tasa	Absolut.	Tasa
76-77	844.258	100	358.044	100
77-78	877.516	104	457.812	128
78-79	999.479	118	455.943	127
79-80	1.055.788	125	515.119	143
80-81	1.091.197	129	558.808	156
81-82	1.124.329	133	619.090	173
82-83	1.117.600	132	650.770	181
83-84	1.142.308	135	695.180	194
84-85	1.182.154	140	726.000	202
85-86	1.238.874	147	738.340	206

La enseñanza secundaria post-obligatoria, antes de la reforma, se conocía con el nombre de 'enseñanzas medias', refiriéndose con ello al nivel de enseñanza post-obligatoria situado tras la *EGB* (enseñanza General Básica) y que se corresponde de forma aproximada a lo que en otros países constituye la enseñanza secundaria superior.

La división entre la Formación Profesional y la general se realizaba de forma tajante y explícita, tras la superación del tramo obligatorio de educación, reconociéndose para ello dos vías claramente diferenciadas:

- *BUP* o Bachillerato Unificado Polivalente (enseñanza secundaria superior integrada) que duraba tres años y preparaba a los alumnos de 14 a 17 años para su ingreso en la Universidad, pasando antes por un curso, *COU* (Curso de Orientación Universitaria). Es la opción propiamente académica, comenzándose a aplicar en el

<sup>295</sup> Elaborado por Fernández Enguita. Idem.

curso escolar de 1975-1976. Hoy la duración de la Formación Profesional de grado medio es de 1.000 a 2.000 horas (uno o dos cursos académicos).

- *FP* (Formación Profesional), que se divide a su vez en dos niveles:
  - la *FP I*, de dos años de duración, para alumnos entre 14 a 16 años,
  - la *FP II*, de tres años de duración para alumnos de 16 a 19 años.

Esta modalidad estaba concebida para capacitar a los alumnos para el ejercicio de técnicas específicas de la profesión que hayan elegido, o para continuar su enseñanza general. Ambas tienen un doble componente:

- la enseñanza general ;
- la formación especializada en una determinada profesión, que incluye la formación práctica en el taller del centro o en el lugar de trabajo.

La *FPI* dura dos años y se divide en tres áreas de conocimiento:

- Área Formativa Común.
- Ciencias aplicadas en relación con la especialidad elegida.
- Conocimientos técnicos y Prácticos, específicos para la profesión escogida.

El plan de estudios de este tramo de la *FP* está diseñado con la generalidad suficiente para atender, por un lado, a la adquisición de los conocimientos necesarios profesionales, y, por otro, a la formación integral de los alumnos, con tres áreas de conocimientos integradas en las diferentes materias.

Con respecto a la *FPII*, la Formación Profesional de Segundo Grado se implementa a partir de los conocimientos del Bachillerato, ofreciendo la posibilidad de adquirir técnicas de trabajo concretas. Existen dos modalidades:

- Régimen General.
- Régimen de Enseñanzas Especializadas.

Al Régimen General se accede con el título de bachiller o equivalente, o con el de técnico auxiliar (*FPI*) y el curso de Enseñanzas Complementarias para el Acceso de *FPI* a *FPII*. Tiene una duración de dos cursos, al finalizar los cuales otorga el título de Técnico Especialista en una de las 34 especialidades de que consta. En porcentajes, cubre menos del 10% del alumnado que estudia este nivel educativo.

El curriculum de esta etapa consta de tres Áreas de Conocimientos:

- Formativa común.
- Conocimientos Tecnológicos y Prácticos.
- Formación Empresarial.

La distribución horaria semanal y materias que componen cada una de las Áreas mencionadas son las que a continuación se presentan:

DISTRIBUCIÓN DE HORAS Y MATERIAS DE LAS ÁREAS CONFIGURADORAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL<sup>296</sup>.

CURSOS	1º	2º
- Área Formativa común.		
• Idioma moderno	3	3
- Área de Conocimientos Tecnológicos y Prácticos y Área de Organización de la Empresa.		
• Introducción a la Economía	3	—
• Derecho y Legislación Mercantil	3	—
• Legislación Laboral y Tributaria	3	4
• Estadística	3	—
• Matemática Comercial/Financiera	4	3
• Contabilidad y Teneduría de L.	—	5
• Org. y Admón. De Empresas	—	3
• Informática	—	3
• Contabilidad de Empresa	—	4
• Mercadotecnia y Comercio Exterior	—	3
• Prácticas Administrativas y Comercial	—	3
• Organización y Prácticas Contables	—	3

<sup>296</sup> CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela Española, 1993. p., 91.



La segunda opción, correspondiente a Formación Profesional de Segundo Grado se denomina 'Régimen de Enseñanzas Especializadas', dura tres años y se divide en dos áreas:

- Formación Básica.
- Formación de Conocimientos (también denominada 'ampliación de conocimientos').

Al Régimen de Enseñanzas Especializadas se puede acceder con el título de Técnico Auxiliar o equivalentes y superiores. Tiene una duración de tres cursos, al término de los cuales se otorga el título de Técnico Especialista en una de las 138 Especialidades de que consta. Supone más del 90% de los alumnos que cursan la Formación Profesional de Segundo Grado.

La Formación Profesional de Primer Grado (*FPI*) es un nivel educativo voluntario que se imparte al finalizar la Educación General Básica (*EGB*). Los criterios inspiradores de esta Formación Profesional la concebían, por lo que a Primer Grado respecta, como un decisivo instrumento para el desarrollo de la personalidad del alumno al término de la *EGB*. Se busca, no la especialización para el trabajo, sino la orientación de la capacidad y aptitudes personales, ofreciendo para ello una serie de opciones suficientemente amplias como para no delimitar prematuramente el campo profesional. Bien al contrario, se pretende favorecer la dinámica de una formación polivalente, como elemento de preparación cultural, de movilidad en el trabajo y de continuidad para proseguir estudios secundarios y superiores. Para comenzar estos estudios no es preciso estar en posesión del título de Graduado Escolar; basta con el certificado de Escolaridad (haber permanecido 8 años en *EGB*). Consta de dos cursos y al finalizarlos, con evaluación global positiva, se otorga el título de 'Técnico Auxiliar' en una determinada profesión dentro de las veintiuna ramas profesionales en que está diversificada. El plan de estudios es el siguiente<sup>297</sup>:

---

<sup>297</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. Op. Cit. p., 128.

## PLAN DE ESTUDIOS DE F.P.1.

<i>Primer Curso</i>	<i>Horas Lectivas</i>
Lengua Española	2
Idioma Moderno	1
Formación Humanística	2
Religión o Ética	2
Educación Físico-Deportiva	1+2
Formación Cívico-Social	2
Matemáticas	2
Física y Química	2
Ciencias de la Naturaleza	1
Expresión Gráfica y Comunicación	3
Tecnología	3
Prácticas	9

<i>Segundo Curso</i>	<i>Horas Lectivas</i>
Lengua Española	2
Idioma Moderno	2
Formación Humanística	2
Religión o Ética	1
Educación Físico-Deportiva	1+2
Formación Cívico-Social	2
Matemáticas	2-3
Física y Química	0-3
Ciencias de la Naturaleza	0-2
Expresión Gráfica y Comunicación	1-3
Tecnología	3-4*
Prácticas	8-10

\* En la rama de Administración, Tecnología puede llegar hasta 7 horas.

El Segundo Grado (*FPII*) permitiría, a su vez, dada la edad de los alumnos que accedieran normalmente al mismo, algunos procedentes del Bachillerato, una mayor especialización una creciente variedad de opciones y cierta intensidad en la preparación para el trabajo. En realidad, el Segundo Grado está concebido como la culminación del nivel secundario de estudios y adquiere así cierto carácter terminal, estando llamado a convertirse, a tal efecto, en el elemento central de todo el sistema educativo, ya que a su vez debe demostrar la capacidad, por otro lado, de apoyar eficazmente la permanente promoción al nivel educativo superior.

PLAN DE ESTUDIOS DE F.P.2.<sup>298</sup>

Materias	<i>RÉGIMEN GENERAL</i>	
	1º	2º
Idioma moderno	3	3
Religión o Ética	1	1
Formación Cívico-Social	1+1	2+1
Educación Físico-Deportiva	1+2	2+1
Tecnología	5	5
Prácticas	12	9
Expresión Gráfica	5	5
Organización Empresarial	1	1
Seguridad e Higiene	1	1
Legislación	-	1

<sup>298</sup> Ibidem. p., 129.

Por último, la Formación Profesional de Tercer Grado se ofrecía como el elemento complementario del Primer Ciclo de la Educación Universitaria<sup>299</sup>.

Tanto la *FPI* como la *FPII* cuentan con 21 ramas: administración y comercio, agricultura, artes gráficas, automoción, construcción y obras, delineación, electricidad y electrónica, servicios comunitarios, hostelería y turismo, imagen y sonido, metal, madera, minería, moda y confección, marítimo-pesquera, peluquería y estética, piel, química, sanitaria, textil vidrio y cerámica<sup>300</sup>.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, para cada una de las materias que constituyen las Áreas Formativas Común, de Ciencias Aplicadas y Conocimientos Técnicos y Prácticos existen unos cuestionarios oficiales en donde se señalan las enseñanzas mínimas que deben conseguir los alumnos según las distintas profesiones y especialidades que estudien<sup>301</sup>.

También existen pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas de primer grado: Se realizarán pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de Técnico Auxiliar en las ramas y profesiones regladas y experimentales de Formación Profesional de Primer Grado, de acuerdo con los cuestionarios vigentes, oficialmente aprobados por las respectivas órdenes del Ministerio de Educación y Ciencia.

---

<sup>299</sup> Esta Formación Profesional de Tercer Grado nunca llegaría a desarrollarse, aunque fuera objeto de regulación a través de los diferentes Decretos. Además, como indica Tiana, en este momento se acentúa la tendencia a incluir en la universidad los antiguos estudios técnicos de grado superior, con lo cual la enseñanza superior no universitaria se vio envuelta en una situación muy crítica contra la que aún en la actualidad más reciente ha de capear. TIANA FERRER, Alejandro: "La Formación Profesional como pieza clave de las reformas educativas. De la Ley Villar a la L.O.G.S.E.". En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Op. Cit. p., 398.

<sup>300</sup> EURYDICE Y CEDEFOP: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Op. Cit. p., 160.

<sup>301</sup> CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Op. Cit. p., 81.

Para la realización de estas pruebas podrán inscribirse las personas no escolarizadas en régimen ordinario, mayores de dieciocho años, en las que concurra alguna de las siguientes circunstancias:

En cuanto al paso de la enseñanza obligatoria al tramo educativo post-obligatorio, para ser admitidos en *BUP*, los alumnos deben estar en posesión del *Graduado Escolar*, mientras que el *Certificado de Escolaridad* es suficiente para ingresar en *FPI*<sup>302</sup>. Los alumnos que finalizan *FPI* podrán pasar a *FPII* y al segundo curso del *BUP*. Los alumnos que han finalizado el *BUP* o la *FPII* pueden ingresar en el *COU*.

La Ley General en el punto 2 c) del Artículo noveno prevé, además de la conexión de interrelación de los distintos niveles, ciclos y modalidades de educación, la posibilidad de pasar de uno a otro; así como la reincorporación de nuevo a sus estudios de aquellos alumnos que lo hubieran abandonado. Los Artículos 20, 29 y 40 en su punto 2 y los distintos textos legales que los desarrollan concretan de forma clara las distintas formas de acceso<sup>303</sup>:

– Para Formación Profesional Primer Grado:

- Alumnos en posesión del título de Graduado Escolar
- Alumnos en posesión del certificado de Escolaridad
- Alumnos en posesión del certificado de Estudios Primarios
- Alumnos en posesión del título de Bachillerato Elemental
- Alumnos mayores de 14 años sin ninguna de las titulaciones anteriores que superen las pruebas de acceso, que a tal efecto se establezcan.

– Para Formación Profesional de Segundo Grado:

*Régimen General.*

---

<sup>302</sup> *Ibidem.* pp., 106-107.

<sup>303</sup> Los Artículos 20, 29 y 40 pueden ser consultados en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Colección Legislativa*. Op. Cit. pp., 580, 582-583 y 585.

- Alumnos en posesión del título de Técnico Auxiliar de Formación Profesional de Primer Grado y haber superado las correspondientes Enseñanzas Complementarias.

*Régimen de Enseñanzas Especializadas.*

- Alumnos en posesión del título de Técnico Auxiliar de Formación Profesional de Primer Grado.

*Cualquiera de los dos regímenes (General o Enseñanzas Especializadas).*

- Alumnos en posesión del título de bachiller (plan del 1970).
- Alumnos en posesión del título de bachiller superior (tanto los procedentes del Bachillerato General como los del Bachillerato Técnico)
- Alumnos en posesión del título de capataz agrícola.
- Alumnos en posesión del título de instructor rural.
- Alumnos en posesión del título de oficial industrial.
- Alumnos que tengan probados todos los cursos de Bachillerato Superior (planes 1953 y 1957).
- Alumnos en posesión del título de bachiller técnico elemental y superado el curso preparatorio (Pre-COU).
- Alumnos que hayan superado los cursos completos de los planes de Bachillerato de 1903, 1934 ó 1938.
- Alumnos que hayan superado ocho cursos de estudios eclesiásticos.
- Alumnos en posesión del título de maestros de Primera enseñanza.

Esta etapa educativa de Formación Profesional de Segundo Grado dejó de impartirse el curso 1998/1999.

En cuanto al acceso a la Universidad, a partir del año 1975 comenzaron a publicarse órdenes ministeriales regulando el acceso de los titulados de Formación Profesional de Segundo Grado a Escuelas Universitarias de enseñanzas análogas a las cursadas.

Tras la implantación de la Ley, resultó de vital importancia hacer un balance formal de cómo estaba reaccionando la práctica educativa frente a los cambios planificados para este tramo educativo. La primera evaluación formal que ha de

mencionarse es la realizada por el propio Ministerio, creando para ello una Comisión evaluadora de resultados positivos y negativos logrados hasta la fecha por la Ley de Educación, que en septiembre de 1976 serían divulgados<sup>304</sup> cumpliendo de este modo el propósito inicial de que, transcurridos más de cinco años desde la publicación de la Ley, era hora ya de iniciar un examen acerca de los resultados obtenidos, para aplicar las conclusiones oportunas. Para ello se realizó un análisis cualitativo, estableciendo temáticamente los grupos de trabajo en relación con los aspectos básicos de la enseñanza. Ya en su Introducción puede leerse una crítica frontal al abandono del espíritu que regía al *Libro Blanco* de educación y que parecía haberse difuminado en los diferentes tramos educativos.

Con respecto al tramo concreto de la Formación Profesional, ya en la introducción se perfila el interés centrado en este nivel educativo, tal y como puede leerse en el transcurso de la misma, y dentro del conjunto de interrogantes a los que se pretende dar solución con el estudio de la evaluación final acerca del estado de salud del sistema educativo: “¿avanzamos con la suficiente rapidez hacia la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza general básica y de la Formación Profesional de primer grado?; ¿las enseñanzas medias, tradicional y técnica, ocupan el lugar que debe corresponderles en el sistema educativo? ¿se ha configurado con suficiente consistencia el importante ámbito de la Formación Profesional?[...]”<sup>305</sup>.

Dentro del discurso de la Formación Profesional, se dan a conocer una serie de aspectos que llaman, cuanto menos, al debate y a la reflexión. En primer lugar, uno de los argumentos esgrimidos que a largo plazo constituirá el eje central de las reformas educativas emprendidas en las décadas de los años ochenta y noventa es el referente a la escisión entre las vías académica y profesional que se produce al egresar el alumno de los niveles educativos obligatorios. En este sentido, se entiende que la *LGE* dejaba la enseñanza secundaria partida en dos, y el motivo por el que se criticaba tan duramente tal escisión no era otro que el que se consideraba la alternativa profesional discriminada, ya que “atentaba contra la necesaria integración social que reclama nuestro tiempo”<sup>306</sup>.

---

<sup>304</sup> *INFORME que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en Cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de febrero*. Volumen 1. Madrid. Septiembre de 1976.

<sup>305</sup> *Ibidem*. p., 31.

<sup>306</sup> *INFORME que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 6 febrero Op. Cit.* p., 58.

En segundo lugar, y ya dentro de Formación Profesional, se aprecian grandes dudas con respecto a que si a la edad de 14 años conviene comenzar la formación de un futuro profesional, aunque sea a nivel elemental. El Director General de Formación Profesional, Arroyo Quiñones, apela a que la Formación Profesional de primer grado no determina una profesionalización adecuada y necesita unos estudios *a posteriori* para poder alcanzar una especialización, ya que “sería grave concebir el primer grado de estas enseñanzas pensando principalmente en la especialización para el trabajo, entre otras cosas, porque parece difícil imaginar especialistas de 14, 15 o 16 años”<sup>307</sup>. En el segundo grado se persigue ya la formación explícita de especialistas, en función de la profesión elegida, con aplicación completa de los conocimientos.

Respecto a la programación, el informe llevado a cabo por la Comisión señala las carencias en varios frentes: la falta absoluta de coordinación entre el profesorado de las escuelas profesionales y los técnicos de las empresas, resultando que dichas programaciones no satisfacían las necesidades mínimas de una cualificación; la falta de coordinación interna entre las múltiples disciplinas y la reducción acusada en los planes de estudios de las disciplinas de corte práctico, lo que comporta una mala preparación de base<sup>308</sup>.

Finalmente, el Informe avalaba, en algunos aspectos, las primeras consideraciones de los que habrían de configurarse posteriormente como los grandes problemas que habría de afrontar la propia materialización de la Ley y sobre los que se incidirá en el último Apartado<sup>309</sup>.

---

<sup>307</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo 2. Op. Cit. p., 190.

<sup>308</sup> Precisamente como críticas, a su vez, a la elaboración del informe, se achaca paradójicamente la falta de conexión de los grupos de trabajo procedentes de los distintos niveles educativos, teniendo como consecuencia la impresión generalizada de que se obtiene un conjunto deslavazado y desintegrado. Al mismo tiempo, y dentro del grupo correspondiente a la Formación Profesional, también se echó en falta la presencia de algún representante de Asociaciones Profesionales de Profesores o maestros de Taller. Como indica Acero: “¡como siempre la Formación Profesional quedaba marginada ya desde su representación de base!”. *Ibidem*. p., 272.

<sup>309</sup> Las conclusiones de la evaluación se recogen en un macroinforme de tres tomos. Una síntesis de los contenidos, de su revisión y las consiguientes críticas y valoraciones en UTANDE IGUALADA, Manuel: “El modelo de la Ley General de Educación y la evaluación oficial de sus resultados”. *Revista de Educación* 271 (1982), 43-70.

## 3.2.3.

## La Relación entre la educación y el empleo: Las Prácticas formativas en la empresa

El grado de realización del proyecto de prácticas por parte de la *LGE* ha sido uno de los puntos más débiles de esta Ley. A pesar de constar la idea de la alternancia entre la escuela y el trabajo como uno de los principios fundamentales sobre los que construir el concepto de una Formación Profesional renovada y fomentar de este modo su flexibilidad, las limitaciones políticas y económicas del período impidieron una materialización efectiva de dichos principios.

En el Proyecto de Decreto de los Planes de Estudio de la Formación Profesional de primer Grado, publicado a finales de 1972, se hace referencia a la consideración que ha de tomarse a las Prácticas profesionales, de forma especial en el Anexo nº 2: '*Proyecto de Decreto de Declaración de Empresas Colaboradoras de la Formación Profesional*'. Se desarrolla así un articulado en diez partes, que, y si bien se desglosa de forma innovadora el concepto de 'convenio', la estipulación de las condiciones en que éste ha de hacerse, las actividades a concertar, etc<sup>310</sup>; el propio desarrollo de la Ley impidió una aplicación eficaz de los principios.

Añadido a lo anterior, si bien la Ley estipulaba, como hiciera su antecesora Ley de 1955, que era imprescindible poseer un título (en este caso de *FPI* y, sobre todo, *FPII*) como criterio fundamental de acceso en el mundo laboral y resultar de este modo contratado, este requisito en la realidad no se cumplía, puesto que los empresarios, que tampoco colaboraron en la elaboración de la Ley, admitían igualmente a jóvenes en posesión de títulos, pero también sin los mismos. Lo anterior no es óbice para que en la Ley se hable de la "figura de la empresa colaboradora de los centros docentes". Habría que esperar, así, a la *LOGSE* y al período de experimentación que le sigue para que estas buenas ideas se materializaran sobre la práctica educativa y laboral. Sin embargo, y como aspecto más positivo, será a partir de los ochenta cuando se realicen de forma más sistemática prácticas en las empresas por parte de los alumnos de *FPII*, siendo al principio experiencias pioneras<sup>311</sup>, y

---

<sup>310</sup> De hecho, una lectura reposada en torno a los diez capítulos lleva a la conclusión de que la actual legislación establecida en torno a los Centros de Trabajo y los Convenios entre la escuela y la empresa ha descubierto ciertamente poco, y, es más, se ha tardado veinte años para llevar a la práctica aquello que ya se intentó acometer en una Ley anterior.

<sup>311</sup> Véase para ello la experiencia llevada a cabo en Cataluña por FARRIOLS, Xavier e INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina*. Op. Cit. p.47.



generalizándose posteriormente por todo el territorio español. De este modo, se comienza a prestigiar la Formación Profesional y se inicia en cierto modo una dinámica de colaboración más estrecha y activa entre los empresarios y las instituciones profesionales.

Puede concluirse diciendo que la Formación Profesional en este periodo acaba siendo un sistema desconocido por la empresa, porque ha sido incapaz de satisfacer la demanda de mano de obra cualificada. De ahí que se hiciera urgente un análisis en profundidad los aspectos que produjeran un grado de satisfacción al respecto. A partir de las críticas vertidas, se ponen, de esta manera, grandes esperanzas para crear un sistema de Formación Profesional con capacidad de respuesta, de flexibilidad y de adaptación, aspectos éstos que se materializarán en el periodo inmediatamente posterior, al ponerse en marcha una verdadera 'contrarreforma' de la reforma educativa.

#### 3.2.4.

#### Valoración crítica sobre la *LGE*

Acero, con respecto al espíritu con el que fue concebido la *LGE* y sus posteriores consecuencias, indica que: "la Ley de la Educación fue una sinfonía inacabada y con arreglos desafortunados en su contexto armónico. Dicha Ley contenía los motivos más sobresalientes magistralmente diseñados, pero con menos de tres años de vida se empezaron a ignorar o no poner en vigor los puntos más importantes de la partitura, a la vez que una serie de arreglos desafortunados efectuados por unos mediocres personajes convirtieron la bella pieza sinfónica, que era la Ley General de Educación, en un conjunto deslavazado e inorgánico en donde el confusiónismo temático era total"<sup>312</sup>. Y en el caso de la Formación Profesional, la brecha entre lo que una Ley propone y las posteriores materializaciones parece abrirse de forma más sangrante<sup>313</sup>. Es el caso de esta Ley, que, aun comportando un

<sup>312</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 49.

<sup>313</sup> Es lo que apostilla Planas Coll, cuando señala que la distancia entre el espíritu progresista de la Ley y los obstáculos reales que actuaban como cortapisas contra todo intento de modernización era más que evidente. Lo anterior lo ejemplifica con un documento legislativo, el Decreto de Ordenación de la *FP* que ya ha sido nombrado en el Apartado anterior, al señalar que es la primera constatación oficial del distanciamiento entre los deseos iniciales del *Libro Blanco* y la *LGE*, por un lado, y la propia realidad de aplicación de la Ley, por otro: "las ideas progresistas que emanan de la Ley fueron claudicando y desvirtuándose de

espíritu ambicioso, reflejándose sobre imperativos de gran actualidad que incluso retoma, convenientemente actualizados, la *LOGSE*, no pudo desplegarse en toda su amplitud<sup>314</sup>, puesto que las limitaciones políticas, sociales y económicas del momento, sumado a personas que no pudieron llevar a buen puerto la Formación Profesional (en fechas posteriores a 1973), impidieron el impacto definitivo que hubiera posibilitado el avance cualitativo de la Formación Profesional durante la década de los setenta<sup>315</sup>. Al final, como señala Gutiérrez Zuloaga “el desarrollo normativo de la Formación Profesional ha sido contradictorio e incompleto, y su implantación y extensión, en general anárquicas”<sup>316</sup>. Si a lo anterior se añade la falta de credibilidad social generada en torno a este tramo educativo, la descoordinación administrativa y, finalmente, la baja rentabilidad económica y social de los recursos destinados a este fin, el panorama no se torna muy halagüeño para el caso concreto de la Formación Profesional de la *LGE*, que va sufriendo un desvirtuamiento progresivo hasta carecer prácticamente de credibilidad<sup>317</sup>.

En una lectura superficial de la Ley ya se pone de manifiesto que ésta establece claramente que la Formación Profesional no es un nivel educativo<sup>318</sup>. En concreto, el Capítulo 3 define a la Formación Profesional como “la salida de los

---

hecho ante precipitados Decretos, Órdenes y Resoluciones legislativas, pero fundamentalmente por el Decreto de Ordenación citado, que fue denominado incluso de «contrarreforma educativa»”. PLANAS COLL, Jordi: “La Formación Profesional en España. Evolución y balance”. *Educación y sociedad* 5 (1986), 71-111. Al final, y dicho de otro modo, “las Leyes, por sí solas, no modifican la realidad, aunque buena parte de la legislación española sobre educación parezca basarse justamente en lo contrario”. FARRIOLS, Xavier; FRANCI, Josep e INGLES, Miquel: *La Formación Profesional en la LOGSE. De la Ley a su implantación*. Op. Cit. p., 47.

<sup>314</sup> Tal y como señala Planas, se ha de pensar que algunos de los propósitos importantes de la *LOGSE* respecto a la Formación Profesional ya estaban planteados en la Ley de 1970, como es el caso de la necesidad de establecer una formación corta, la implicación de las empresas, la creación de una Formación Profesional de tercer grado, aunque se abortaran en la aplicación de la misma. PLANAS, Jordi y MERINO, Ricard: “Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar”. *Temps d'Educació* (1996), 196. Sin embargo, como apunta Gómez de Castro, el hecho de que el texto legislativo “es encomiablemente lacónico y escueto” podría haber servido precisamente para dar lugar a posteriores desarrollos certeros de no ser por los vaivenes reformistas y contrarreformistas que se sucedieron en el transcurso de la aplicación de la Ley.

<sup>315</sup> En efecto, a la falta de voluntad de aplicación por parte de los diferentes equipos ministeriales, había que sumar la influencia de los cuerpos de funcionarios y de la estructura administrativa, la insuficiencia de la financiación (incluso la retirada de la misma para cumplir los objetivos demandados por la realidad educativa profesional) o la inercia y falta de compromiso generalizado e identificación con y hacia la idea de reforma por parte de todos los implicados. PLANAS I COLL, Jordi: *La “nova Formació Professional”, una ocasió perduda. Anàlisi de l'evolució de la Formació Professional (1975-1982)*. Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1985. p., 43.

<sup>316</sup> GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel e IDÍGORAS, B.: *Datos sobre la Formación Profesional En España (1970-90)*. Madrid. Editorial Complutense, 1991. p., 137.

<sup>317</sup> Una revisión de los efectos de la presente Ley sobre los diferentes niveles y tramos del sistema educativo desde la perspectiva de los verdaderos protagonistas de la Ley puede consultarse en el Número especial publicado en 1992 por la *Revista de Educación*, titulado “La Ley General de Educación veinte años después”.

<sup>318</sup> En esta percepción también coinciden GÓMEZ DE CASTRO, Federico: “La Formación Profesional en España. Del Estatuto de 1928 a la *LOGSE*”. Op. Cit. 350 y JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 214.

niveles educativos', siendo en concreto *FPI* la salida de la enseñanza general Básica, la *FPII* la salida del *BUP* y la *FPIII* (que nunca llegaría a materializarse) como la salida del primer ciclo de enseñanza universitaria. Desde esta óptica, y reconociendo la imperiosa necesidad de ver a este tramo educativo con un carácter y naturaleza terminales, hay que apostillar que el concepto de Formación Profesional que se materializa en la Ley, al no considerarse como un nivel, pierde identidad, y ello se manifiesta en varias direcciones, como vamos a tener ocasión de comprobar en las páginas siguientes, a pesar de lo cual la Formación Profesional fue considerada en este momento como una modalidad de enseñanza regular que, al menos organizativamente, obedecía a criterios académicos similares a los de otro nivel educativo.

Hay que reconocer, sin embargo, que existen también aciertos en la citada Ley: se produce por primera vez en España una auténtica escolarización en enseñanza primaria. En lo que respecta a la educación general, se crea por primera vez un nivel básico, obligatorio y gratuito de ocho años de duración para los tramos de edad comprendidos entre los seis y catorce años, al cabo de los cuales se les otorga el título de Graduado Escolar<sup>319</sup>. Además, no sólo supone un medio de recuperación para el sistema educativo de cierto número de alumnos que éste había rechazado al final de la *EGB*, sino que también la *FP* facilita el acceso a empleos que no requerían especial cualificación, dejando al mismo tiempo abierta la posibilidad de continuar estudios a niveles superiores.

Y con relación a la Formación Profesional la *LGE* ha conseguido un cambio sustancial, y éste consiste fundamentalmente en una mayor presencia de alumnos en este tramo educativo con respecto a la educación general, contribuyendo en cierto modo a aumentar el prestigio de la misma. Se podría hablar incluso de un fenómeno de cierta 'masificación' de la Formación Profesional<sup>320</sup>, puesto que a los anteriores factores hay que sumar el hecho de que la *FPI* era la única salida posible para todos aquellos jóvenes que finalizaban la *EGB* careciendo del graduado escolar, además de que el mercado no podía absorber de forma efectiva a todos los jóvenes que

---

<sup>319</sup> ROTGER, Josep Maria: "Les pràctiques de FP com a eina de formació i d'inserció en el mercat de treball". *Temps d'Educació* (1996), 203. También es apuntado por DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Op. Cit. pp., 436-437.

<sup>320</sup> Esta apreciación es manifestada por PLANAS I COLL, Jordi: *La "nova Formació Professional", una ocasió perduda. Anàlisi de l'evolució de la Formació Professional (1975-1982)*. Op. Cit. p., 51.

buscaban su primer empleo, de modo que éstos se embarcaban en la Formación Profesional con vistas a posteriores especializaciones.

Pero, aun así, la *FPI* sigue siendo muy minoritaria con respecto al resto del sistema escolar. De ahí que el Estado, la administración y la política educativa española de esta década no lo consideren prioritario y se desinteresaran relativamente por el devenir y consolidación definitiva de un sistema de *FPI*, no aportando tantos recursos como se deseara para una más efectiva puesta en funcionamiento de la misma. A continuación, se ofrece un cuadro en el que se muestran los índices del fracaso escolar en porcentajes, analizando la evolución negativa de la promoción del curso 1976-1977 a la promoción 1981-1983. También ofrece una comparación de la Formación Profesional con el Bachillerato. Así, y si bien se confirma el incremento de los alumnos que asistían a Formación Profesional con respecto a años anteriores, se observa que, aunque cuantitativamente es evidente el ascenso, no puede decirse lo mismo, desde una óptica cualitativa: en el caso de la *FP*, un buen número de ellos llegan ya de la *EGB* con ciertos retrasos, de tal modo que en torno a un 40% de los ingresos en el primer curso de la *FP* están por encima de la edad considerada normal para iniciar estos estudios, demora ésta que se mantiene y agudiza a lo largo del ciclo escolar, llegando hasta el abandono de los mismos. El *CIDE* ofrece un dato significativo y no demasiado halagüeño respecto a lo aquí comentado, y es que “el 47% de los alumnos que terminan *FP I* no pasa a *FP II*, y durante los cursos del segundo grado, aunque el abandono es ya menor, todavía hay cada año en torno a un 30% que no promociona de curso, lo que hace que el número de repetidores sea considerable<sup>321</sup>”.

---

<sup>321</sup> *CIDE: El sistema educativo español*. Op. Cit. p., 141. Fernández Enguita también incide sobre el problema que ya en su base constituía el fracaso escolar, al reconocer que “el panorama más patético [refiriéndose al fracaso escolar] lo constituye la propia Formación Profesional. Tomamos para ello dos referencias: en el curso 1974-1975 un 31'99% de los alumnos matriculados en *FP* no consiguieron su título de graduado. Los que abandonan sin matricularse ni en *FP* ni en Bachillerato constituyen el 41'1%. Finalmente, las cifras correspondientes a los que se matriculan en Formación Profesional alcanzan magnitudes tales que sólo el 23'45% de alumnado finaliza a los años previstos. Estas cifras mejoran conforme se suceden los cursos académicos, puesto que en el curso 1985-1986, los alumnos de primer grado que abandonaron se reducen casi a la mitad, al 25%, mientras que repitieron el 8'4% en *FPI* y el 14'4% en *FPIP*”. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Madrid. Laia, p., 13 y FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La escuela a examen. Análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid. Pirámide, 1995. pp., 65-66.

CIFRAS DEL 'FRACASO ESCOLAR' PARA EGB, BUPY FP-I<sup>322</sup>

Año o Curso	Contingente	Cifra absoluta	% (A)*	% (B)**	% (C)***
1975	Finalizan la EGB	473.908	—	—	—
1975	Obtienen el título de Graduado escolar	322.306	68,01	—	—
1975	Obtienen el Certificado de Escolaridad	151.602	31,99	—	—
1975-76	Se matriculan en 1º de BUP	255.114	79,01	—	53,81
1976-77	Se matriculan en 2º de BUP	216.315	84,82	—	—
1977-78	Se matriculan en 3º de BUP	183.893	72,11	—	—
1978	Obtienen el título de BUP	130.230	70,82	51,06	27,48
1978-79	Se matriculan en COU	"106.788" (1)	83,31 (3)	22,53	—
1979	Obtienen en Título de COU	"75.627" (4)	75,70	29,66 (5)	15,96
1975-76	Se matriculan en 1º de FP-1	151.991	—	—	—
1976-77	Se matriculan en 2º de FP-1	106.391	70,00	—	—
1977	Obtienen el título de FP-1	35.680	33,54	23,48	—
					7,53
1975-76	No se matriculan: abandonan la escuela	66.903	—	—	14,11

\* % (A): Porcentaje respecto del curso anterior o de la matrícula al principio del curso.

\*\*% (B): Porcentaje respecto del contingente que comenzó en esa rama del ciclo (BUP o FP-1).

\*\*\*% (C): Porcentaje respecto del total de la promoción que finalizó EGB en 1975.

- (1) Porcentaje respecto del total de la promoción que finalizó EGB en 1975.
- (2) Cifra deflactada, por coincidir en COU alumnos provenientes del BUP, del antiguo Bachillerato y repetidores, según las proporciones de éstos en el curso anterior.
- (3) Porcentaje respecto de los que obtuvieron el Título de BUP del curso anterior.
- (4) También deflactada, aplicando la tasa general de aprobados a la matrícula ya deflactada.
- (5) Porcentajes respecto de los que se matricularon en 1º de BUP 4 años antes.

Además, y unido a lo anterior, la OCDE ofrece un dato significativo con respecto a los alumnos que sí han conseguido finalizar este nivel educativo de carácter propedéutico. De este modo, se confirma el hecho de que existe "una cruda realidad (...) y es que los empresarios valoran poco las titulaciones obtenidas en la Formación Profesional, las cuales gozan de poco crédito en el mercado de trabajo". Concluye de una forma tajante, al destacar que "los conocimientos adquiridos son, en consecuencia, casi inútiles y el objetivo de preparar para la vida del trabajo queda frustrado (...). Nos encontramos ante una operación antieconómica que representa malgastar considerablemente los recursos humanos"<sup>323</sup>. Este aspecto no hace sino incidir en ese descrédito generado en torno a la Formación Profesional, y en este caso concreto con la casi nula utilidad de estas titulaciones a efectos de encontrar empleo.

<sup>322</sup> Fuente: INE, MEC (Gabinete de Estadística) y FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: Op. Cit. p., 13.

<sup>323</sup> OCDE: *Examen de la política educativa española*. Madrid. CIDE/MEC, 1986.

## 3.3.

## LA ETAPA DE TRANSICIÓN: FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERIODO EXPERIMENTAL DE LA REFORMA

A comienzos de la década de los años ochenta empieza a ponerse en marcha una serie concertada de experimentaciones, de propuestas, de nuevos planteamientos e ideas con plasmación directa en la práctica profesional con respecto al tramo concreto de la Formación Profesional, como reacción a la problemática surgida en torno a la propuesta y configuración de la Formación Profesional gestada desde la Ley General de Educación. Esta etapa, que conoce un activismo sin precedentes y cristaliza en multitud de proyectos en diferentes partes del territorio español (la experiencia vasca y la catalana son paradigmáticas y representativas en este sentido), a partir de los cuales surge el germen sobre el que se desarrollará la actual plasmación y propuesta de acción respecto a la Formación Profesional por parte de la actual Ley educativa, la *LOGSE*, va a ser estudiada a continuación. De hecho, buena parte del concepto, objetivos, elementos que concurren e intencionalidades de la actual Formación Profesional no se han modificado con respecto a estas propuestas iniciales.

A fin de sistematizar y facilitar su estudio, y reconociendo a su vez la existencia de unas características que lo singularizan, este periodo puede dividirse en tres sub-etapas<sup>324</sup>:

## 3.3.1.

## Subetapa Experimental (1981-1987): Planteamiento de la nueva Formación Profesional

Puede considerarse 1981 como la fecha que da inicio a este periodo, introductorio para los posteriores cambios que tendrían lugar a mediados y sobre todo a finales de la década de los años ochenta<sup>325</sup>. En el transcurso del mismo, el

---

<sup>324</sup> La división en tres etapas (que finalizan con la etapa actual, la correspondiente a la de Aplicación, en la que ahora nos hallamos), es propuesta por Fernández Enguita, a través de sus publicaciones *Educación, formación y empleo*; *Juntos pero no revueltos, ensayos en torno a la reforma* y *Reforma educativa y desigualdad social e inercia institucional*, siendo justificados y comentados a lo largo de sus capítulos. La división realizada por Marchesi, se suma a la anterior, reconociendo que este periodo en efecto puede dar una serie de 'lecciones de experiencia' acerca de cómo ha de ser concebida una reforma, destacando como característica fundamental la estabilidad que ha de tener un proyecto de reforma así entendido, ya que "la estabilidad del proyecto es una condición necesaria para garantizar la eficacia y la profundidad del cambio". MARCHESI, Alvaro: "España: el proceso de decisión en el cambio educativo". *Perspectivas XXVII* 4 (1997), 605.

<sup>325</sup> Puede resultar especialmente interesante e ilustrativa la revisión que hacen Colom y Domínguez acerca de las ideas sobre

Ministerio de Educación ucedista presentó un primer documento educativo en el que se contemplan tres objetivos fundamentales<sup>326</sup>: la escolarización plena hasta los dieciséis años, la organización de un primer ciclo de enseñanza secundaria en el que se fusionan los dos primeros años de bachillerato de Formación Profesional y un nuevo modelo de enseñanza técnica y profesional<sup>327</sup>.

Como consecuencia de la necesidad de reformar tanto el bachillerato como la Formación Profesional, y arropados además por la reciente Constitución de 1978, en la que se despliegan los nuevos principios y estructuras políticas, el documento publicado en este año contiene una sólida propuesta de reforma, y fue sometido al debate público. La Formación Profesional era uno de los ejes temáticos, dada su posición claramente discriminada dentro del panorama educativo, pero no el único, desde un talante decididamente progresista con respecto a la educación.

Sale a la palestra de nuevo uno de los tópicos más característicos de la Formación Profesional, tal y como es el problema de esa “doble titulación”<sup>328</sup>, esos dos caminos sin retorno y abocados al definitivo desencuentro, surgidos al finalizar la *EGB*, que orienta a los alumnos a elegir entre las dos vías: la Formación Profesional de primer grado (también para aquellos alumnos que no hayan obtenido el graduado escolar) y el Bachillerato Unificado Polivalente. Además, y dentro de la primera, la degradación de que es objeto la Formación Profesional es puesta de manifiesto cuando el propio libro matiza y a la vez denuncia la situación generada en torno a la calidad de la misma, al señalar que “en las materias formativas no se alcanza un nivel suficiente, y en el orden técnico-práctico representa un retroceso considerable [...]”. De ahí que se concluya con “una reconsideración profunda de este primer grado comenzando por plantearse su sentido en el sistema educativo. Y la

---

educación (y en particular sobre la Formación Profesional) que en estos momentos se consolidan y que forman parte de las campañas electorales de los diferentes partidos políticos españoles en el transcurso de las Elecciones Generales correspondientes a los años 1977 y 1982, años que se encuentran dentro de este periodo que se aborda en el presente apartado. Véase especialmente el Capítulo Octavo: ‘Partidos Políticos y Educación’. COLOM, Antoni J. y DOMÍNGUEZ, Emilia: *Introducción a la política de la Educación*. Barcelona. Ariel, 1997. pp., 267-274.

<sup>326</sup> Las ideas, convenientemente estructuradas, y más ampliada, pueden consultarse en REDACCIÓN: “El proyecto del Ministerio de 1981”. *Revista de Educación* 271 (1982), 43-70.

<sup>327</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Las enseñanzas medias en España*. Madrid. MEC, 1981.

<sup>328</sup> DE BLAS ZABALETA, Patricio: “La educación secundaria en el sistema educativo español”. En DE PUELLES, Manuel (Coord.): *Política, legislación...* Op. Cit. p., 49.

adecuación de la formación que proporciona a los jóvenes que se han visto forzados a seguir las enseñanzas del primer grado de Formación Profesional”.

Como reflexión a la intervención ucedista, habría que destacar que algunos de los planteamientos comenzados tendrán un reflejo en los años siguientes. Además sorprende la modernidad de algunas de sus propuestas, como ha sido la de considerar los 16 años como la edad límite de obligatoriedad escolar a partir de la cual el alumno ya puede insertarse, legalmente, en el mundo laboral si así lo prefiere. Otra de las ideas que seguramente tendrían repercusiones posteriores sería la proposición de un bachillerato técnico, en el cual se dispensaran tareas o materias de contenido profesional, aunque comprendería también un área formativa y científica. Tópicos como éste último debieran haber tenido un mayor alcance que el que en realidad fue demostrado<sup>329</sup>. En definitiva, su propuesta, valiente y pionera, no va a hacer sino introducir elementos para el debate y alimentar más una polémica que, de hecho, ya estaba servida. Sin embargo, como señala Viñao, “la indefinición y ambigüedad del proyecto en algunas cuestiones esenciales, su moderación (...), y sobre todo, la llegada al poder del Partido Socialista, en 1982, hicieron inviable la reforma proyectada”<sup>330</sup>.

Y es que al año siguiente, en efecto, se produce un cambio de gobierno en España. Con el partido socialista se modifica el programa educativo, y hay novedades significativas de gran impacto: el compromiso concreto de extender la educación obligatoria a los 16 años (equiparándose de este modo a la gran mayoría de sus homólogos europeos), aunque ya había sido propuesta por el gobierno anterior; y la reorganización de las enseñanzas medias (entre las que incluimos la Formación Profesional).

Se consigue llamar la atención del profesorado de todos los niveles educativos mediante una serie de contactos y encuentros en los que se convencía del por qué de la reforma, cristalizando en una campaña con un título muy plástico:

---

<sup>329</sup> De hecho, como indica De Blas, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia publica *Las Enseñanzas Medias en España*, se demuestra que las repercusiones sobre Formación Profesional han resultado ser nimias, concediendo unos resultados decepcionantes ante la poca expectativa generada en torno a la Formación Profesional, aunque, por otro lado, quizá más interesante, permite apreciar silencios significativos respecto a aspectos cuyo debate debiera haber sido mucho más generalizado, como es el caso de las universidades. DE BLAS ZABALETA, Patricio: “La educación secundaria en el sistema educativo español”. En DE PUELLES, Manuel (Coord.): *Política, legislación...* Op. Cit. p., 51.

<sup>330</sup> VIÑAO, Antonio: “Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria”. Op. Cit. 330.



'Hacia la reforma'. Surgen los primeros Módulos experimentales en el País Vasco y en Cataluña, al estar avalados ya legalmente por órdenes ministeriales<sup>331</sup>: la reforma experimental de las enseñanzas medias estaba, formalmente, en marcha, siguiendo en buena parte los imperativos apuntados por la anterior reforma propuesta para las enseñanzas medias de la UCD. Ahora bien, como característica fundamental, que la acerca ya más a la LOGSE, y a diferencia de los anteriores, no se proponía una etapa obligatoria pero con recorridos divergentes en función de las diferentes capacidades académicas del alumnado, aspecto éste que pudiera ser considerado ciertamente como segregacionista, tal y como se produce actualmente en países europeos de tradición profesionalizante, como son Austria y Alemania, sino que su apuesta fuerte se centra en un plan de estudios común obligatorio, con el desarrollo colateral de proyectos transversales y un planteamiento pedagógico realizado desde el Constructivismo<sup>332</sup>.

La novedad que presenta relacionada con la Formación Profesional de forma más específica y que la LOGSE retomará igualmente es que ésta resulta insertada de manera definitiva en el esquema de la educación secundaria, por un lado, y se plantea la indiscutible y necesaria convivencia responsable entre la vertiente más educativo-didáctica y la formación práctica.

Si se hace referencia al propio término con el que se ha titulado a esta etapa, el de 'experimental', puede comenzarse con la reflexión generada en torno al concepto, con algo tan simple como esencial para comprender el sentido de la misma, y es que, ¿qué es, en sentido estricto una 'experimentación'? Cuando se habla de una experimentación en torno a un hecho o realidad, se piensa en la aplicación de una metodología experimental para la resolución de un determinado problema. Lo anterior se traduce en que hay que contar con una hipótesis de trabajo, y con variables dependientes e independientes, así como externas (esto es, que

<sup>331</sup> Orden del 30 de septiembre de 1983 (BOE de 4 de octubre) y Orden de 21 de octubre de 1986 (BOE 6 de noviembre).

<sup>332</sup> El Constructivismo parte de una visión del conocimiento según la cual éste "no es el resultado de una copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo, por el cual la información externa es *interpretada y reinterpretada* por la mente, que va a construir progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes". COLL, César: *El Constructivismo a l'aula*. Barcelona. Col·lecció Biblioteca d'aula, 1993. Para el estudio de los principios más representativos que subyacen a esta corriente educativa, tales como son "la significatividad del conocimiento", el "aprender a aprender", el "conflicto cognitivo", o la construcción de significados", consúltese (una breve selección): NOVAK, J.D.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca, 1988; BRUNER, Jerome: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza, 1991; NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. : *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1991; AZNAR, Pilar: *Constructivismo y educación*. Valencia. Tirant lo Blanch, 1992; y CARRETERO, M.: *Constructivismo y educación*. Zaragoza. Edelvives, 1993.

coadyuven o no al proyecto generado). En este sentido, Ranchal propone, con respecto al caso concreto de la experimentación de la Formación Profesional, que la hipótesis de trabajo que prevalecería, en este sentido, en los orígenes del proyecto sería que “un nuevo modelo de enseñanza técnico-profesional facilitaría más que el actual sistema de Formación Profesional la inserción profesional de los alumnos en el sistema productivo o el mundo del trabajo”<sup>333</sup>. Para poder corroborar la hipótesis, haría falta estudiar el alcance de las variables ya citadas: poniendo ejemplos, la variable dependiente sería el grado de inserción profesional del alumnado en relación con los cursos realizados; como variables independientes: el estudio de los contenidos formativos (o los catálogos de títulos), el estudio de la oferta territorial o el grado de encaje de las propuestas formativas, etc.; y variables externas: los recursos materiales con que cuentan los centros, la participación real del mundo del trabajo, la propia información del alumno, etc.

Entendido el sentido y alcance más científico de ‘experimentación’, hay que añadir que en esta etapa ya comenzaran a tener lugar las primeras comprobaciones, durante 1983, en el transcurso de las cuales los centros educativos, con carácter voluntario, podían formar parte de un ambicioso proyecto de cambio. Con los lógicos problemas que este hecho puede acarrear, como fueron los desajustes iniciales entre las ‘nuevas ópticas’ de la Formación Profesional conviviendo con las formas más tradicionales (que podrían en principio dar una visión de aparente desorganización), va a generarse a partir de estos momentos un importante activismo que implica a gran número de miembros de la comunidad escolar profesional, y de modo especial a profesores, ilusionados y motivados por las expectativas de cambio, los grandes protagonistas de este proyecto titánico de reforma de Formación Profesional.

### 3.3.2.

#### Subetapa de Diseño y Debate (1987-1990): Discusión y Experimentación de los Módulos profesionales

En este periodo, y partiendo de datos estadísticos procedentes del curso escolar 1986-1987, se reconoce como tendencia generalizada, y tomando en consideración el lapso de tiempo más amplio de la década de los ochenta, el hecho de

---

<sup>333</sup> RANCHAL, Francesc: “L’experimentació de la Formació Professional”. En GUILLEN, Josep Maria: *La nova formació professional: del mòdul als cicles formatius*. Barcelona. ICE-HORSORI, 1994. p., 15.

que el número de alumnos de Formación Profesional disminuye conforme aumenta el nivel o grado de Formación Profesional (siendo generalizable también para BUP), pero a pesar de todo hay que valorar positivamente la tendencia del incremento del número de alumnos que se embarca en el proyecto de Formación Profesional, tal y como lo indica el siguiente cuadro que muestra el número de grupos y alumnos matriculados por curso.

GRUPOS Y ALUMNOS POR CURSO EN FORMACIÓN PROFESIONAL<sup>334</sup>

PLAN VIGENTE	GRUPOS/ALUMNOS	GRUPOS/ALUMNOS
<b>F.P.I.</b>		
- 1 curso.	7.609/241.300	31,7
- 2 curso.	6.544/188.083	28,7
<b>F.P.II. Régimen General.</b>		
- 1 curso.	337/9.995	29,7
- 2 curso.	300/7.896	26,3
<b>F.P.II. Enseñanzas Especiales.</b>		
- 1 curso.	3.907/100.817	25,8
- 2 curso.	3.886/96.657	24,9
- 3 curso.	3.392/76.555	22,6
<b>PLAN EXPERIMENTAL</b>		
<b>Primer Ciclo.</b>		
- 1 curso.	390/11.782	30,3
- 2 curso.	267/6.603	24,7
<b>Segundo Ciclo.</b>		
- 1 curso.	72/1.431	19,9
- 2 curso.	23/251	10,9

Como nota más significativa, ha de destacarse cómo en esta etapa ya puede vislumbrarse, tal y como señala la tabla, la convivencia entre el plan de Formación Profesional vigente y el plan experimental estructurado en ciclos (aunque éste se muestre lógicamente minoritario respecto al anterior). O, tal y como señala Fernández Enguita, gráficamente “sobre el panorama gris ofrecido por la LGE se dibujan los colores de la reforma”<sup>335</sup>. Y es que, si bien en la anterior se comenzaron a realizar de forma tímida, durante esta etapa, previa a la formalización de la Ley

<sup>334</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC, 1989. p.,65.

<sup>335</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Op. Cit. p., 24.

educativa actual, se intensifica el número de centros profesionales en experimentación<sup>336</sup>.

### 3.3.2.1.

#### Hacia un debate de la Formación Profesional: la intervención ministerial

Tras tres años de experimentaciones, el Ministerio de Educación presentó un diseño más definitivo y mejorado de la futura reforma educativa, fruto de las experiencias llevadas a cabo durante el periodo anterior. El espíritu que preside las nuevas intencionalidades reformistas trata de abarcar un proyecto mucho más ambicioso, al intentar acometer una profunda reforma que acoja a todo el sistema educativo<sup>337</sup>. El debate, no exento de conflictividad, se centró, tras las primeras propuestas, en aspectos más concretos, tales y como son: la necesidad de hacer acompañar a los cambios de una financiación adecuada (incluyendo los salarios de los propios profesores), de una información mejorada respecto a los avances y novedades de la experimentación, así como de su hipotética y futura implantación<sup>338</sup>.

Como reacción a esta polémica, o quizá precisamente para acallar las quejas generalizadas que comienzan a extenderse sobre un proyecto todavía *no-nato* en términos legislativos de reforma, aparece otra nueva publicación por parte del Ministerio de Educación, en 1987. Fue precisamente en junio de ese mismo año cuando el Ministerio de educación y Ciencia retomó la estrategia de la reforma,

---

<sup>336</sup> Puede reconocerse a partir de aquí una trayectoria generada por la propia dinámica del proceso experimental, que propondría una división alternativa de esta etapa: una fase inicial, comenzada en el curso 1986-1987, en la cual el Programa Experimental de Reforma Educativa del Departamento de Enseñanza realizó un primer diseño de la estructura organizativa en Módulos profesionales; una fase de transición, en la que el crecimiento de los propios Módulos profesionales va a obligar a reorientar más éstos hacia las verdaderas demandas de la empresa, y que se localiza en el curso 1989-1990. Durante ésta tratará de normalizarse el proceso del diseño curricular, y avanzar en la generación de normativas y regulaciones mínimas. La fase final, que tiene lugar desde el curso 1992-1993, cerraría definitiva y legalmente el proceso de experimentación, puesto que aunque el desarrollo de los Módulos se había asentado en casi todo el territorio español, y a todos los efectos se trataba de una implantación anticipada del que iba a ser el nuevo modelo de Formación Profesional, será con la Orden del 8 de abril de 1992 (BOE 5 de mayo) cuando se clausure definitivamente la posibilidad de experimentar nuevos Módulos profesionales en el Estado. Esta decisión irá de la mano del inicio del proceso de elaboración del catálogo base para los nuevos títulos de Formación Profesional. RANCHAL, Francesc: "L'experimentació de la Formació Professional". En GUILLÉN, Josep María: *La nova formació professional...* Op. Cit. pp., 21-29; y ROMERO LARGO, Luis: "La Formación Profesional que se propugna en la reforma". *Bordón* 3 (1990), 299-304.

<sup>337</sup> Estas propuestas, desde una óptica más global y en comparación con los otros niveles educativos, son estudiadas por MARCHESI, Alvaro: "Educational reform in Spain". *International review of Education* 38 (1992), 591-607. Y MARTIN ORTEGA, Elena: "La reforma española cinco años después". *Perspectivas* 3 (1996), 635-655.

<sup>338</sup> MARCHESI, Alvaro: "España: el proceso de decisión...". Op. Cit. 598.

recogiendo el sentido de sus etapas proyecto/debate/propuesta definitiva y lo plasmó en el documento *Proyecto para la reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*<sup>339</sup>.

Un análisis general de sus contenidos revela aspectos interesantes. De hecho, una de sus virtualidades ha sido precisamente reconocer el cambio substancial que este tramo habría de tener<sup>340</sup>. En efecto, si nos centramos en la Formación Profesional, se condenan los elevados índices de fracaso y abandono, y se buscan las causas en que los contenidos de Formación Profesional son poco motivadores para los alumnos, y que desconectan en la mayoría de los casos con la realidad económica y profesional más inmediata. Lo anterior se acompaña de una reflexión general, según la cual se sigue soportando “la insuficiente valoración de la Formación Profesional” así como “su escasa flexibilidad e inadaptación a las necesidades productivas”<sup>341</sup>. Se espera que la situación vaya a modificarse con la implantación de la nueva Ley de este tramo educativo. De todas formas, las referencias de este proyecto con el propio proceso experimental que le antecede son muy escasas, teniendo en cuenta que es un documento que trata la reforma de manera globalizada, además de que parece que sus líneas programáticas en ningún momento se relacionan con los resultados anteriores, con los errores y las virtualidades encontradas a raíz de los mismos.

La preocupación centrada en el componente más propiamente técnico o profesional tendrá lugar con la publicación del libro *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*, que saldría a la luz un año después, en 1988. El documento recoge de forma sintética las principales novedades que presenta la Formación Profesional, pero, y ya desde su presentación, también crítica al proyecto de reforma anterior el poco interés concentrado en este tramo

---

<sup>339</sup> La importancia estratégica de este documento es puesta de manifiesto por Alejandro Tiana, quien entiende que “la difusión de ese documento representó el inicio de la reforma general del sistema educativo y la paulatina finalización del periodo experimental”. TIANA FERRER, Alejandro: “La Formación Profesional como pieza clave de las reformas educativas. De la Ley Villar a la L.O.G.S.E.”. En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans*. Op. Cit. p., 401.

<sup>340</sup> Y a través del cual se pretende una transformación radical con el fin de “lograr una más estrecha vinculación con el mundo laboral y una mayor adaptación a los modernos perfiles profesionales”. Ministerio de Educación y Ciencia: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid. M.E.C., 1987. p., 13.

<sup>341</sup> *Ibidem*. p., 11.

educativo<sup>342</sup>. Ése es precisamente el fin que se propone desde un principio: precisar y completar la descripción del modelo profesional, sus mecanismos de conexión con el mundo laboral, los procedimientos de acceso a los niveles de cualificación y la conexión más inmediata con el contexto europeo en materia profesional. De éste último se toman, como referentes más inmediatamente susceptibles de ser adoptados, la transcendencia de poder contar con una formación general sólida, así como con unos referentes formativos a lo largo de toda la vida laboral del individuo, instando a éste a embarcarse en lo que hoy se conoce como la óptica de *lifelong learning* y que está presente en todas las agendas europeas.

El texto también ofrece en su introducción la necesidad de plantear una Formación Profesional exigente, en función de los cambios ejercidos sobre la propia economía española, así como las metas educativas y sociales que se desean alcanzar. Todo lo anterior con el fin de poseer un sistema integrado y único de Formación Profesional. Pero para poder comenzar, han de reconocerse los errores cometidos por el sistema de Formación Profesional anterior, y así acercarse al contexto más inmediato que enlaza a la necesidad de adaptación y adopción a su vez de los cambios en la tecnología. Hay una preocupación evidente por alcanzar acuerdos en este punto, puesto que aparece de forma reiterada la idea de constante actualización de cualificaciones para atender a una empresa cada vez más tecnologizada:

*“ En el actual periodo histórico de desarrollo exponencial de la técnica es absolutamente imprescindible indagar en las características que presenta la aplicación de las nuevas tecnologías a la producción de bienes y servicios y, a partir de éstas, perfilar los rasgos fundamentales que deberán poseer los futuros técnicos y evaluar sus implicaciones en materia de formación ”<sup>343</sup>.*

---

<sup>342</sup> En concreto, el hecho de que no se especificaran en el proyecto de reforma nuevas terminologías de inminente aparición, como sería la Formación Profesional de base (FPB) y la Formación Profesional específica (FPE) y el que no se trabajara de forma más exhaustiva, a la vez que realista, sobre las implicaciones laborales que el proceso de reforma posee. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. 1988. p., 2.

<sup>343</sup> *Ibidem.* p., 17.

Como parte más constructiva, el Ministerio aúna las propuestas surgidas en el periodo de experimentación para explicar los componentes y terminología que posteriormente serán fijados en la *LOGSE*: La Formación Profesional de Base, en el tramo obligatorio (configurándose de este modo una de las grandes innovaciones que propone la reforma, tal y como es la consideración de un currículo mínimo, denominado 'Diseño Curricular Base', a partir del cual se estructuran todos los contenidos y objetivos de cualquier tramo educativo) y Formación Profesional Específica, la configuración de Módulo profesional y el sistema de certificaciones. Respecto a éste último, se perfila la preocupación de contar con una ordenación y organización pertinentes para poder ser equiparables al panorama más inmediato, el europeo. Finaliza el repaso con una serie de rasgos generales que habrán de ser tenidos en consideración a fin de poder materializar todo lo anterior: el establecimiento de requisitos mínimos de entrada para el acceso a los Módulos, tanto los de nivel II como los de nivel III.

Pero todo lo anterior no se conseguirá si no se camina hacia la transformación de aspectos concretos dentro de la Formación Profesional: en los modos de impartir y abordar la tecnología, en la estructura y organización del sistema educativo, en la evolución que vayan sufriendo las propias cualificaciones, en la cualificación adquirida por el profesorado, en los propios currícula (en su proceso de adaptación y renovación en función del cambio educativo), etc. Apela el Ministerio a la colaboración e intervención de los agentes sociales, a la vez que augura un buen futuro al proyecto general configurado en torno a la Formación Profesional<sup>344</sup>.

En efecto, la nueva Formación Profesional se presenta estructurada en torno a estos ejes<sup>345</sup>:

---

<sup>344</sup> Continúa señalando, "con miras a la consolidación de un futuro Plan Nacional de Formación Profesional [...]". Ibidem. p., 70. Se refiere al Primer Programa General de Formación Profesional cuya responsabilidad recaería sobre el Consejo General de Formación Profesional.

<sup>345</sup> Ibidem. p., 8. En el cuadro se recogen las tres vertientes de la Formación Profesional. Ésta es considerada como una de las mayores virtualidades que recoge el libro, aunque éstas no fueran objeto de interés ni desarrolladas de modo equilibrado.

## COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL:

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
EDUCACIÓN GENERAL	Habilidades, actitudes y conocimientos generales comunes. No son específicos de ninguna actividad en particular	Capacidades de comunicación, de razonamiento, de cálculo, etc
EDUCACIÓN PROFESIONAL DE BASE	Habilidades y conocimientos técnicos básicos relativos a una familia profesional	Formación sobre mecánica, electrónica, informática, lengua extranjera, etc
FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	Habilidades y conocimientos relativos a una profesión (abanico de puestos de trabajo) agrupadas por afinidad formativa	Formación específica necesaria para el mantenimiento de máquinas
FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PUESTO DE TRABAJO	Habilidades y conocimientos propios de un puesto de trabajo concreto	La necesaria para el mantenimiento del taller de prensas

El proyecto de Maravall (en aquel momento Ministro de Educación, y auténtico artífice de la reforma llevada a cabo durante este periodo) establece también el futuro calendario para la puesta en marcha de la reforma, contando con el debate público que le precedería, la-s modificación-es pertinente-s que habría-n que hacer al respecto y la formulación de un futuro Libro Blanco que funcionara como soporte material de la nueva Ley que habría de ordenar el nuevo sistema educativo.

Se han criticado varios aspectos que parecen deducirse, entre líneas, de un proyecto así entendido<sup>346</sup>:

- En primer lugar, la atención única y prioritaria que ha merecido la Formación Profesional, hasta el punto de dedicarle un documento específico, pudiera traducirse como una intencionada 'secesión' respecto a la reforma de este tramo, al ser separada del resto de etapas y ciclos del sistema escolar. Además, con un peligro potencial desde la óptica política y administrativa, tal y como es el de recluirse en Direcciones Generales dentro de la Administración educativa.

<sup>346</sup> Un análisis más amplio puede verse en: FARRIOLS, Xavier, FRANCÍ, Josep e INGLÉS, Miquel: *La formación profesional* ... Op. Cit. pp., 104-116.



- Si bien se concibió como un proyecto ciertamente ambicioso y complejo de la Formación Profesional, con una gran acogida por parte de la comunidad escolar, se ha podido comprobar cómo el interés ha ido 'cayendo' con la promulgación de la *LOGSE* y las normas desarrolladas hasta el momento.
- El libro hace un balance, en forma de diagnóstico, sobre los cambios en el seno de la empresa que anticipan la transformación y repercusiones, sociales y formativas, que derivarán sobre el ámbito concreto de la Formación Profesional. Sin embargo, se achaca que quizá no era el proyecto el marco más adecuado para contener la citada reflexión sobre la incidencia de la innovación tecnológica sobre la organización y cualificación del trabajo. Un comentario añadido es que no se ha podido evitar cierto sesgo tecnocéntrico: en efecto, el culto a la 'Diosa Tecnología' pudiera parecer en principio exagerado, además de que, al estar expuestas las ideas referentes a esta demanda concreta de forma desordenada y a veces reiterativa, acaban siendo cuestionables e inducen a la confusión.
- Si uno de los aspectos de los que se trata de huir es del academicismo artificial que pesaba sobre la Formación Profesional, adoptar la medida concreta de conformar una Formación Profesional de Base obligatoria puede resultar ingenua, a la vez que se está demandando una enorme responsabilidad, si se quiere dispensar una auténtica Formación Profesional, a los profesores que enseñen en este tramo educativo. Demasiado para este tramo que se supone introductorio.
- Lo anterior también tiene otra lectura, y es que uno de los presupuestos fundamentales igualmente se tambalea. Me estoy refiriendo a que uno de los objetivos más significativos que se plantea es la polivalencia del aprendizaje. Esta nueva propuesta corre igualmente el riesgo de quedar configurada como un objetivo excesivamente vago, a la vez que se

muestra en cierto modo contradictorio con la apelación formal hacia una mayor especialización por parte del alumnado<sup>347</sup>.

- Con respecto a la Formación Profesional Específica, que considera de forma ya concreta a la Formación Profesional, sobre la cual se vierten todas las esperanzas, se concibe ésta como flexible, para poder “atender a los requerimientos tecnológicos requeridos”. Ahora bien, si esta flexibilidad depende de la estructuración de los Módulos, como se verá en el siguiente sub-apartado, no se tiene, sin embargo, la seguridad de que los Módulos funcionen de forma permanente<sup>348</sup>, y no se puede permitir tampoco el lujo de andar siempre retocando el sistema educativo y sus componentes, en pro de esa ansiada ‘flexibilidad’ a la que se ha aludido.
  
- En fin, como comentario de carácter más generalizado, destaca el hecho de que se pretendió abarcar de forma quizá un tanto abrupta la adopción de una nueva filosofía de la Formación Profesional, mucho más sensibilizada al entorno real productivo, a partir de la concatenación lógica de una serie de elementos formativos de carácter profesional, y esta inquietud inicial, así como todos los proyectos que de ella surgirían, quedarían abocados finalmente a unos resultados más bien limitados con la promulgación final de la *LOGSE*, evaporándose de este modo buena parte del espíritu de conquista y modernidad de la propuesta: la *FPB* (Formación Profesional de base) se reduce a la mínima expresión, los Módulos Profesionales acaban desapareciendo (primero la propuesta de Módulo I, pero después el propio concepto global del mismo), etc.

Tras acabar el debate surgido en torno al documento citado, el Ministerio de Educación y Ciencia convocó la Conferencia de Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas, para estudiar el proyecto de reforma, así como las

---

<sup>347</sup> En este sentido, se insiste en que las nuevas formas de organización de la producción requerirán una Formación Profesional que habrá de reunir las siguientes características, en pro de la flexibilidad: que posibilite la promoción de los individuos, que tenga agilidad, que sea flexible y se adapte a su entorno, que tenga capacidad de autorregulación, que se adapte a la tecnología y que se vincule de forma real al sistema productivo. MEC: *Proyecto para la reforma de la educación ...* Op. Cit. pp., 30-31.

<sup>348</sup> Lo anterior puede comprobarse en la actualidad, en la medida en que las propias necesidades y demandas de la empresa llaman continuamente a la renovación, remodelación y transformación modular, pero también desde el punto de vista legislativo, ya que la noción tan laureada de “Módulo”, verdadero adalid en la etapa experimental, será posteriormente modificado por un término más europeizado, el de “ciclo”, al igual que ocurrirá con otros conceptos, que o bien desaparecen o bien son reformulados y reciclados.

observaciones y sugerencias recibidas, llegando a acuerdos generales sobre la necesidad de reforma profunda y a su vez sobre la conformidad con las líneas generales del proyecto de reforma, así como con los grandes objetivos que se buscaban en la misma<sup>349</sup>. Se abonaba, de este modo, el terreno para la aparición inminente del *Libro Blanco* del sistema educativo.

Dos años más tarde aparece el *Libro Blanco de la Reforma Educativa* bajo los auspicios del ministro de educación Solana, que tratará de suavizar el encendido debate en torno a los contenidos del libro anterior, hasta el punto que buena parte del grueso de este texto se concentra en los aspectos estrictamente curriculares, tomando como referencia los Diseños Curriculares Base presentados por el MEC a lo largo de 1989 y 1990<sup>350</sup>:

El documento, de carácter global y abarcando todos los niveles educativos, hace un repaso de la realidad educativa actual para, partiendo de esta base, poder deducir los principales puntos de reforma. Este documento, que alimentaría sin duda el debate de la reforma, dedica su Capítulo Noveno a la Educación Técnico-Profesional. Se sigue insistiendo en la importancia que ha de tener la Formación Profesional, hasta el punto de entender que su reforma ha de ser emprendida en profundidad, “con más intensidad que cualquier otra modalidad de la enseñanza”<sup>351</sup>. Con respecto a la Formación Profesional de base, se indica que:

*“La Formación Profesional no debe circunscribirse a las enseñanzas específicas orientadas a una profesión. Forma parte, de pleno derecho, de la Educación Secundaria. En sus componentes de Formación Profesional de*

<sup>349</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel: “Las Leyes educativas de la democracia española”. En DE PUELLES, Manuel (coord.): *Política, legislación...* Op. Cit. pp., 39-40.

<sup>350</sup> Puede establecerse una comparación entre el presente *Libro Blanco*, de 1989, y el surgido en 1969, en el sentido de que si bien el segundo dedicaba cuatro quintas partes a la crítica de la situación educativa existente, quedando solamente una quinta parte para explicitar las bases del nuevo sistema, el *Libro Blanco* de 1989 dedica tan sólo una cuarta parte al examen crítico, en buena medida positivo, respecto a la situación y realidad educativa de la que se parte. La diferencia entre ambos se explica porque mientras en 1969 nos hallamos ante una obra preparada por un gabinete que cuenta con gran cualificación técnica, pero que sólo ha diseñado los grandes objetivos que habría de tener la reforma, en 1989 estamos ante un estudio fruto de una amplia experimentación iniciada en 1983 y que tiene muy pergeñado el camino de la reforma. DE PUELLES BENITEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Op. Cit. p., 518.

<sup>351</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid. M.E.C., 1989. p., 151.

*Base ha de impregnar profundamente el currículo de la educación secundaria*<sup>352</sup>.

Como novedades respecto al anterior libro del Ministerio, habría que destacar la previsión formal del proceso de elaboración de la Formación Profesional, más allá de la mera proposición de elementos que incurren en el conjunto global, y lo anterior estructurado en fases que faciliten la comprensión de dicho proceso: la detección de necesidades, la definición, ordenación y organización de contenidos, la oferta propiamente dicha de Formación Profesional y la certificación y evaluación de los mismos.

El libro anterior, *Proyecto para la reforma de la educación Técnico-Profesional. Propuesta para debate*, es objeto también de una serie de consideraciones: su mayor valía consiste en que “es un diagnóstico cuyo contenido no ha sido cuestionado, sino más bien, confirmado a lo largo del debate que dicho proyecto suscitó. Allí se señalaban las más serias disfunciones e insuficiencias del actual sistema de Formación Profesional, algunas de ellas inherentes a su propia contextura [...]”<sup>353</sup>. Se destaca también la consideración de la Formación Profesional como una vía educativa distinta aunque paralela a la del Bachillerato. Coincidiendo significativamente ambos, también se perfila en el presente *Libro Blanco* la necesidad de contar con un Programa Nacional de Formación Profesional<sup>354</sup>, a fin de poder estructurar todas las propuestas políticas y formativas en un marco legítimo.

### 3.3.2.2.

#### Propuesta y configuración de los Módulos Profesionales

El concepto clave a partir del cual giran todos los demás términos referidos a Formación Profesional va a ser el de ‘Módulo’, cuyas características comienzan ahora a aplicarse experimentalmente. En el Capítulo Cuarto se ofrecerá una

---

<sup>352</sup> Ibidem. p., 154. De todas formas, y aun enfatizando de forma reiterada la trascendencia de contar con una Formación Profesional de base sólida, con la LOGSE se marca ya el inicio del declive de este concepto.

<sup>353</sup> Ibidem. p., 151.

<sup>354</sup> En esta línea, se propone avanzar hacia un Programa Nacional de Formación Profesional integrado, o, cuanto menos, coordinado”. Más adelante puede leerse, en esta línea, la llamada que se hace a la participación “de los agentes sociales del proceso productivo, empresarios y trabajadores, respectivamente representados por las confederaciones empresariales y por los sindicatos, y de otras instituciones que intervienen en los procesos de producción”. Ibidem. pp., 153 y 158.

información más completa acerca del mismo, ya más maduro, como fruto de una evolución progresiva hasta su implantación definitiva en 1992.

En este periodo el número de alumnos matriculados en la 'nueva' Formación Profesional aumenta en relación con el número de matriculados en la *LGE*, tal y como lo demuestra el cuadro que se expone a continuación. Este hecho podría favorecer la buena acogida que tuvo la posterior propuesta de reforma de Módulos profesionales:

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL. COMPARACIÓN CURSO ACADÉMICO 1990-91 Y 1995-96<sup>355</sup>.

CC.AA.	TOTAL	1995/96 FP-I	FP-II	TOTAL	1990/91 FP-I	FP-II
Andalucía	110.856	70.223	40.433	162.147	---	---
Aragón	24.590	16.388	10.133	25.619	10.247	13.372
Asturias	21.859	12.370	9.459	24.189	9.191	14.998
Baleares	10.789	7.469	3.320	10.973	6.144	4.828
Canarias	27.442	17.317	10.125	38.988	---	---
Cantabria	12.313	7.009	5.304	13.335	6.143	7.192
C. la Mancha	24.283	14.415	9.858	28.373	15.605	12.768
Castilla León	51.773	29.401	22.372	52.247	22.988	29.259
Cataluña	143.201	86.723	56.478	152.832	---	---
Valencia	62.079	40.799	21.280	80.658	---	---
Extremadura	12.223	7.703	4.520	15.596	8.265	7.331
Galicia	43.386	25.463	17.936	54.690	---	---
La Rioja	6.363	3.921	2.472	7.636	3.665	3.971
Madrid	93.398	54.317	39.081	93.226	47.545	45.681
Murcia	25.795	15.572	10.777	26.615	13.041	13.574
Navarra	11.568	10.183	1.375	11.921	---	---
País Vasco	55.888	31.424	24.464	49.139	---	---
Ceuta/Melilla	1.722	1.148	564	1.682	807	875
<b>TOTAL</b>	<b>738.340</b>	<b>446.383</b>	<b>292.016</b>	<b>849.850</b>	<b>---</b>	<b>---</b>

FUENTE: Ministerio de Educación y Ciencia  
 --- (No se disponen de datos de las Comunidades Autónomas)

<sup>355</sup> LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. p., 36.

A partir de 1988, los niveles I y II de los denominados Módulos Profesionales, que se corresponden con *FPI* y *FPII*, respectivamente, se han ido introduciendo de forma experimental y se van aplicando progresivamente<sup>356</sup>. A continuación se muestra un cuadro en el que se presenta el número de alumnos, centros y profesores implicados en el proceso de implantación de los Módulos profesionales: el interés aumenta conforme los cursos académicos van avanzando, así como el compromiso y consiguiente responsabilidad mostrados por el profesorado. También puede comprobarse cómo, si se establece el estudio por provincias, existe una evidente desigualdad entre la experimentación generada desde Madrid y el resto de provincias y Comunidades Autónomas.

ALUMNOS/CENTROS/PROFESORES IMPLICADOS EN LA IMPLANTACIÓN DE MÓDULOS PROFESIONALES ESPERIMENTALES<sup>357</sup>:

CURSO	NÚMERO DE ALUMNOS		TOTAL	NÚMERO DE CENTROS PARTICIPANTES	NÚMERO DE PROFESORES IMPLICADOS
	MP-2	MP-3			
1987/88	---	252	252	20	110
1988/89	261	612	873	33	336
1989/90	737	1.054	1.791	55	633
1990/91	1.351	2.544	3.895	92	1.050
1991/92	2.601	5.392	7.993	143	1.820

FUENTE: Ministerio de Educación y Ciencia

Para los cursos 1990-1991 y 1991-1992 existe una desagregación por provincias del territorio de gestión MEC.

<sup>356</sup> A partir de la Orden Ministerial de 21.10.86 (BOE 6.11.86) que enuncia y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de enseñanza secundaria, en cuyo Anexo define la experimentación y el concepto de Módulos Profesionales Experimentales. La legislación definitiva la ofrecen la Orden del 8 de febrero de 1988, por la que se regulan con carácter experimental los Módulos Profesionales de Primer Ciclo de la Reforma Experimental de Enseñanzas Medias (en su anexo define las características generales de los Módulos y su estructura); y la Orden de 5 de diciembre de 1988 («B.O.E.» del 20), por la que se modifica la de 8 de febrero de 1988, establecen las condiciones de acceso a los Módulos Profesionales de nivel II y nivel III respectivamente (en su anexo I define el concepto de Módulo Profesional de nivel II). Condiciones todas ellas que se incluyen en los Documentos Base de cada uno de los Módulos y que aparecen también recogidas con carácter general en la Orden de 15 de febrero de 1990, la Orden de 21 de marzo de 1991 (BOE del 27, 28, 29, y 30.3.91 y 1.4.91), la Orden del 31.7.91 (BOE del 30.8.91) y la Orden de 9.7.92 (BOE 23.7.92). El Ministerio, finalmente, da instrucciones para los centros que imparten Módulos Profesionales Experimentales específicos y para los alumnos procedentes de *COU* en el curso académico 1994-1995, definiendo para ello la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, la constitución de grupos experimentales, los horarios y programación en curso, la organización de los Módulos Profesionales y la evaluación y títulos a obtener.

<sup>357</sup> LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Op. Cit. p., 41.

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PROYECTO DE REFORMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL. CURSO ACADÉMICO 1990-1991 Y 1991-1992<sup>358</sup>.

PROVINCIAS	NÚMERO DE ALUMNOS CURSO 90-91			NÚMERO DE ALUMNOS CURSO 91-92		
	MÓDULOS 2	MODULOS 3	TOTAL	MÓDULOS 2	MODULOS 3	TOTAL
Albacete	99	142	241	191	166	357
Asturias	165	292	457	336	505	841
Badajoz	85	52	137	102	73	175
Balcares	73	71	144	187	231	418
Burgos	7	17	24	---	60	60
Cáceres	22	16	38	113	66	179
Cantabria	---	88	88	---	209	209
Ceuta	19	---	19	50	25	75
Ciudad Real	55	24	79	41	40	81
Guadalajara	---	18	18	20	27	47
Huesca	---	40	40	39	89	128
León	75	104	179	90	155	245
Madrid	343	1.309	1.652	589	3.105	3.645
Murcia	24	80	105	54	118	172
Palencia	45	16	61	119	49	168
Salamanca	69	55	124	113	41	154
Segovia	36	---	36	126	58	184
Soria	66	18	82	95	17	112
Teruel	50	27	77	64	27	91
Toledo	---	---	---	29	---	20
Valladolid	44	---	44	59	79	136
Zamora	73	157	230	195	215	410
<b>TOTAL</b>	<b>1.351</b>	<b>2.544</b>	<b>3.898</b>	<b>2.601</b>	<b>5.392</b>	<b>7.993</b>

FUENTE: Ministerio de Educación y Ciencia.

Se entiende por 'Módulo Profesional' en la enseñanza y la formación al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que constituyen un bloque coherente de Formación Profesional Específica y que completan la formación necesaria para ejercer una profesión.<sup>359</sup> Este tipo de enseñanza se organiza en Áreas de Conocimientos que agrupan contenidos teóricos y prácticos, con la particularidad de que se realizan Prácticas Formativas en centros de trabajo, con el fin de asegurar la vinculación de estos procesos formativos con el entorno productivo. A su vez, el concepto de Módulo nos remite al de Familia Profesional: Puede definirse la

<sup>358</sup> Idem.

<sup>359</sup> SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL: *Fichas para la orientación profesional*. 2ª Edición. Madrid. MEC-Centro Nacional de Recursos para la Orientación Profesional, 1997. Ficha 2.1.3.

‘Familia Profesional’ como un conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa y que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades, susceptible de constituir un bloque de Formación de Base. Así los Módulos Profesionales que se aglutinan en una Familia vienen a tener, en cada nivel, una misma Formación de Base y, por tanto, un itinerario similar previo a cursar el Módulo.

El acceso a Módulos Profesionales presenta dos modalidades<sup>360</sup>:

- a) Acceso directo mediante certificación académica, y
- b) Acceso mediante la realización de una prueba para aquellas personas que no reúnan los requisitos académicos exigidos para el acceso directo.

Aunque sea en la *LOGSE* donde se configuren definitivamente la Formación Profesional Específica de grado medio y superior, que se corresponden con los Módulos profesionales experimentales de niveles de cualificación II y III, en el transcurso del periodo de experimentación ya se ponen a prueba, de forma casi alternativa. Estos Módulos profesionales de formación teórico-práctica pueden ser de dos tipos: asociados a una unidad de competencia (los más específicos) o bien ser transversales (también denominados ‘*de base*’), que contribuyen a construir capacidades transversales básicas para la competencia profesional del ciclo formativo correspondiente. Ejemplos significativos de estos Módulos son: formación en centros de trabajo, relaciones en el entorno del trabajo, seguridad, electrotecnia, etc. Así mismo, todos los Módulos formativos incluyen una fase de formación práctica en los centros habituales en el ámbito laboral. El currículo de todos los ciclos formativos incluye una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la cual pueden quedar total o parcialmente exentos quienes acrediten la experiencia profesional necesaria<sup>361</sup>.

En cuanto a la duración de los Módulos, los Documentos Base donde se desarrollan cada uno de los diferentes Módulos Profesionales establecen, en horas, la

---

<sup>360</sup> Según la Orden Ministerial 20.4.94 (BOE 27.4.94) sobre la admisión de alumnos en los Ciclos Formativos de Formación Específica de Grado Superior.

<sup>361</sup> Este aspecto, novedoso con respecto a la Ley anterior, en la medida en que ésta última proponía las prácticas con carácter voluntario y asistemático, será objeto de otro Apartado.



duración total mínima de cada uno de ellos y de cada una de las diversas Áreas que los integran, así como el número de horas mínimo de Formación en centros de trabajo. La distribución horaria semanal de cada una de las Áreas y de la Formación en centros de trabajo viene fijada por una circular que la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa establece cada curso para los centros que imparten Módulos Profesionales.

La duración de los Módulos debe ajustarse a una de las situaciones siguientes:

- a) Un curso académico más el período de Formación en centros de trabajo (*FCT*), que se realizará durante el primer trimestre del curso siguiente (Módulos de cuatro trimestres).
- b) Dos cursos académicos. En este caso la *FCT* se realizará a lo largo de los dos últimos trimestres del segundo curso (Módulos de seis trimestres).

Los Módulos educativos y su elaboración proceden de un marco legal que los avala: las enseñanzas relativas a los Módulos Profesionales se configuran como unos estudios experimentales cuyo marco legal deriva de la autorización conferida por el Real Decreto de 13 de julio de 1983 («B.O.E.» de 6 de septiembre) que, a su vez, vino a modificar parcialmente el Decreto de 23 de agosto de 1975 («B.O.E.» de 7 de octubre) sobre regulación de centros piloto y de experiencia en centros docentes ordinarios<sup>362</sup>.

Se reconocen dos tipos de Módulos:

- Módulos de nivel II: preparan para el ejercicio de una profesión con capacidad para utilizar los instrumentos y las técnicas correspondientes. Los Módulos Profesionales de nivel II están llamados a facilitar la incorporación a la vida laboral desde los estudios de las actuales Enseñanzas Medias y de la Enseñanza Secundaria Obligatoria establecida en la *LOGSE*.

El objetivo de estos Módulos queda definido así:

---

<sup>362</sup> A su vez, será modificado por la Orden Ministerial de 8 de febrero de 1988, por la que se regulan con carácter experimental los Módulos profesionales, que será modificada por la Orden Ministerial de 5 de diciembre de 1988.

*“Estos Módulos preparan para desempeñar un abanico de puestos de trabajo relativamente reducido, que requieren cierto aprendizaje y cualificación específica y cuya componente fundamental es la ejecución. La cualificación específica debe permitir una relativa autonomía en las técnicas que le son inherentes para la realización de la actividad profesional”<sup>363</sup>.*

Los contenidos de la Formación Profesional Específica son la culminación de la preparación para desempeñar una profesión que incluye un abanico de diversos puestos de trabajo. El conjunto de Módulos Profesionales de nivel II constituye así la formación terminal de carácter profesionalizador correspondiente al primer nivel de Educación Técnico-Profesional previsto en el proyecto de Reforma del sistema educación. Además, estos contenidos de los Módulos Profesionales de nivel II son muy variables, como corresponde a la muy distinta naturaleza de las profesiones en este nivel de cualificación. Concretamente, su duración oscila en función de los objetivos profesionales perseguidos. Sobre la base del curriculum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se establece una configuración alrededor de las 1.200 horas.

Respecto a estos Módulos, y en cuanto a su estructura (que puede aplicarse a los Módulos III), ésta comprende dos bloques formativos diferentes y complementarios, organizados en áreas. Las áreas de especialización técnica varían según el Módulo de que se trate, aunque todos ellos incluyen un área de formación y orientación laboral en el bloque formativo que se imparte en el centro educativo.

Como características más definitorias<sup>364</sup>:

1º. El contenido de Módulo Profesional de nivel II se vincula a una cierta formación de base, necesaria para cursarlos con aprovechamiento y así completar la proyección profesional,

---

<sup>363</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma...* Op. Cit. p., 42.

<sup>364</sup> CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional...* Op. Cit. p, 136; y RAMO TRAVER, Zacarías: *Administración y gestión de centros de Bachillerato y de Formación Profesional públicos y privados.* Madrid. Escuela Española, 1991. pp., 141-145.

Desde el sistema educativo, esta formación previa puede conseguirse, de ordinario, mediante la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y ello de forma general para cualquier Módulo de este nivel de cualificación. No obstante, también puede haberse logrado la formación de base necesaria a través de los estudios de Formación Profesional de primer grado y en algunos casos a través de los dos primeros cursos del actual Bachillerato.

2º. La cualificación que proporcionan los Módulos Profesionales de nivel II debe permitir, a los alumnos que superen los estudios, insertarse en la realidad productiva al nivel de un trabajador cualificado en una determinada profesión.

3º. Estos Módulos persiguen formar un profesional con gran formación de base, capacidad de comunicación y aptitud para el intercambio de flujos de información y el trabajo en equipo.

4º. Han de proporcionar una cualificación completa y específica para el ejercicio de una profesión, con capacidad para utilizar los instrumentos y técnicas relativas al mismo.

Dicho ejercicio implica, por lo general, un trabajo de ejecución, aunque puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son propias y suele ser frecuente el recurso a métodos establecidos en manuales de procedimiento, información, técnica de proceso, etc.

- Módulos III: proporcionan una formación que permitirá insertarse en la realidad productiva como técnico intermedio capaz de ejecutar un trabajo de manera autónoma y/o que comporte responsabilidades de programación y coordinación.

Como se hizo en el caso anterior, las características que lo definen son<sup>365</sup>:

1º. El contenido del Módulo Profesional se vincula a los estudios anteriores, y completan su proyección profesional. Normalmente, estos conocimientos previos se han conseguido con las diversas modalidades de los bachilleratos

---

<sup>365</sup> *Ibidem.* p., 173.

experimentales de Segundo ciclo, pero pueden haberse logrado también a través de los estudios de Formación Profesional, Bachillerato Unificado y Polivalente o *COU*.

2º. La cualificación que proporcionan los Módulos Profesionales debe permitir a los alumnos que superen los estudios insertarse en la modalidad productiva al nivel de un Técnico Intermedio. Preparará para ejecutar un trabajo técnico de manera autónoma y/o que conlleve responsabilidades de programación y coordinación. Se corresponde, por consiguiente, con el nivel 3 de los establecidos por la Comunidad Europea en la estructura de los niveles de formación.

3º. Persiguen formar un profesional polivalente y sistemista en una visión de conjunto y coordinada del sistema administrativo, mecánico, eléctrico, técnico-sanitario, etc., en el que opera apreciando la función y misión de los diferentes elementos que lo integran.

Por cada Módulo Profesional se ha elaborado un Documento Base que se establece mediante una Orden Ministerial publicada en el «B.O.E.» y que recoge los siguientes aspectos<sup>366</sup>:

- Campo Profesional.
- Descripción del Perfil Profesional.
- Duración.
- Áreas que se imparten en el centro educativo.
- Objetivos generales de cada Área.
- Bloques temáticos de cada una de las Áreas.
- Objetivos generales del área de Formación en centros de trabajo, y
- Condiciones de acceso.

---

<sup>366</sup> Un estudio más pormenorizado en torno a los Módulos aprobados para el curso académico 1991-1992, ordenados alfabéticamente, adjuntando las áreas que cubre cada uno de ellos, la normativa que los regula y los elementos curriculares que lo conforman puede encontrarse en IBÁÑEZ ARAMAYO, Javier: *La nueva Formación Profesional*. Madrid. Formación Universidad Empresa, 1992. pp., 65-155.

Los Módulos autorizados para llevar a cabo la experimentación de la enseñanza de Formación Profesional Específica son en total 57; de los cuales 28 son de nivel II y 29 de nivel III. Éstos pueden ser revisados en el Anexo I en el que se incluyen dichas titulaciones.

Finalizando con la evaluación de los alumnos, ésta habrá de hacerse de forma continua, y por Módulos profesionales<sup>367</sup>. Se prevé además que el Gobierno revise de forma periódica, al menos cada cinco años, las titulaciones profesionales para adaptarlas continuamente a la evolución de las cualificaciones profesionales que se requieren en cada momento.

A continuación se sistematizarán los contenidos más significativos que rodean a la evaluación.

*I. Principios generales de evaluación.* En el Módulo Profesional se seguirá el proceso de evaluación continua en todas las Áreas que constituyen este tipo de enseñanzas. Se tenderá hacia la participación del alumno en el procedimiento de evaluación, integrando fórmulas que posibiliten y favorezcan un papel más activo del alumno en este proceso.

La evaluación debe comprobar el grado de consecución de los objetivos de las diferentes Áreas. Además, será de carácter tal que pueda detectar y corregir las deficiencias advertidas durante el período de aprendizaje, estableciendo el método de recuperación que mejor se adapte a las particularidades del alumno.

*II. Objetivos de evaluación.* Los objetivos formativos que se pretenden conseguir a través de los Módulos Profesionales pueden concretarse en los siguientes dos grupos:

---

<sup>367</sup> De la Resolución de 15 de junio de 1988 (BOE 11.7.88) de la Secretaría general de Educación, por la que se dan instrucciones para la evaluación y calificación de los alumnos que cursan Módulos profesionales, modificada por la Orden Ministerio de 30 de octubre de 1992 (BOE 11.11.92) por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las Enseñanzas de Régimen General, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación necesarios para garantizar la movilidad de los alumnos. Un estudio pormenorizado puede encontrarse también en RAMO TRAVER, Zacarías: *Administración y gestión de centros de Bachillerato y de Formación Profesional públicos y privados*. Op. Cit. pp., 272-275.

1. Objetivos específicos de Áreas. Los objetivos a cubrir en cada Área deberán referirse a:
  - Obtener y manejar la información y documentación necesaria que puedan ser requeridas para el desarrollo de las distintas Áreas en que se divide el Módulo.
  - Conocer, interpretar, razonar y aplicar conceptos propios de las distintas Áreas.
  
2. Objetivos globalizadores que contemplan el perfil profesional. El fin primordial de estas enseñanzas es la visión globalizadora del técnico formado, y a este efecto esa integración de los conocimientos se obtendrá mediante:
  - Un proyecto interdisciplinar o, en su caso, una prueba global de carácter interdisciplinar que contemple los aspectos fundamentales del perfil profesional del Módulo.
  - Las prácticas formativas realizadas en centros de trabajo.

En lo que respecta a las titulaciones académicas, los alumnos que superen las enseñanzas de los Módulos Profesionales de nivel II tendrán reconocidos los mismos efectos académicos que se otorgan a los técnicos auxiliares en la Formación Profesional de Primer Grado, y se les expedirá el título de Técnico Auxiliar en la Rama Profesional que corresponde a su denominación y en la Rama que se determina<sup>368</sup>.

Este título de Técnico Auxiliar tendrá, además, los mismos efectos académicos que el título de graduado en Secundaria, y los mismos efectos profesionales que el nuevo título de Técnico en la correspondiente Profesión<sup>369</sup>. El

---

<sup>368</sup> Según la Orden Ministerial de 5 de junio de 1989 por la que se determinan los títulos a expedir a los alumnos que finalizan los Módulos profesionales, modificada por la Orden de 31 de octubre de 1990.

<sup>369</sup> Según establece la disposición adicional cuarta de la LOGSE en su punto 3. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Separata. 1ª Edición. Madrid. Boletín Oficial del Estado, 1990. pp., 39-40.

título de Técnico se otorgará, en su momento, a aquellos alumnos que superen las enseñanzas de Formación Profesional Específica de Grado Medio establecidas en la *LOGSE*.

Los alumnos que obtengan calificación positiva en los Módulos Profesionales de nivel III tendrán reconocidos los mismos efectos académicos que se otorgan a los técnicos auxiliares en la Formación Profesional de Tercer Grado, y se les expedirá el título de Técnico Especialista en la Profesión que corresponde a su denominación y en la Rama que se determina.

Este título de Técnico Especialista tendrá, además, los mismos efectos académicos y profesionales que el nuevo título de Técnico Superior en la correspondiente Especialidad, según establece la disposición adicional cuarta de la *LOGSE* en su punto 4. El título de Técnico Superior se otorgará, en su momento, a aquellos alumnos que superen las enseñanzas de Formación Profesional Específica de Grado Superior establecidas en la *LOGSE*.

*El listado de Títulos de Formación Profesional en la profesión que corresponde a la denominación del módulo de nivel II y III en la rama que se cita se encuentra en el Anexo I. En dicho Anexo también se adjuntan los listados de Títulos de Formación Profesional correspondientes a la Formación Profesional en la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE.*

El otro aspecto que es interesante resaltar es el concepto de prácticas en alternancia, que también es objeto de revisión y reforma. La experimentación establecida con respecto a éstas puede resumirse en las siguientes características (de entre las cuales se escogen las más significativas, dada la amplitud presentada por el documento)<sup>370</sup>:

1. Las prácticas podrán concentrarse o alternarse con la enseñanza escolarizada, de forma que se podrán, previa autorización, flexibilizar los horarios lectivos.
2. Los alumnos dispondrán de un Cuaderno de Prácticas.

<sup>370</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación, 1990. pp., 4-5

3. El contenido y desarrollo de las prácticas serán objeto de seguimiento y evaluación por parte del centro, con la correspondiente supervisión de la Inspección educativa.
4. La empresa podrá designar un encargado de coordinar las Prácticas.
5. Las faltas de aprovechamiento, puntualidad o asistencia en las Prácticas podrán ser calificadas como faltas académicas en el centro docente.

Además, los convenios de cooperación entre los Centros y las Empresas deberán cumplir una serie de condiciones. Las más significativas son las siguientes:

1. Las Prácticas no tendrán derecho a percepción económica en concepto de retribución (lo que no obsta para que el alumno pueda percibir una beca u otros fondos similares que el *MEC* establezca).
2. El alumno quedará protegido por el seguro escolar.
3. La empresa velará por la formación del alumno en las medidas de higiene y seguridad en el trabajo.
4. La empresa no podrá cubrir, ni siquiera con carácter interino o eventual, ningún puesto de trabajo en plantilla con alumnos de Formación Profesional reglada en prácticas.

Los objetivos pedagógicos, finalmente, que persigue el Programa de Prácticas, experimentado inicialmente desde la Dirección General de Enseñanzas Medias y desarrollado por la Dirección General de Promoción Educativa, se resumen en los siguientes<sup>371</sup>:

- Acceder a la utilización de maquinaria y de medios de producción que, por lo costoso o lo especializado, resulta de difícil utilización en el centro escolar;
- completar, por tanto, la formación adquirida en el Centro de Formación Profesional con las prácticas ofrecidas en las empresas del entorno;
- realizar actividades en puestos de trabajo específicos, diferentes a las prácticas habituales en los centros;
- mejorar y complementar la cualificación profesional de los alumnos;

---

<sup>371</sup> *Ibidem.* p., 5.



- coadyuvar a las mayores posibilidades de inserción laboral de los egresados de la Formación Profesional.

### 3.3.2.3.

#### Resultados de la experimentación

El periodo de debate, tras la discusión originada a partir de las publicaciones acerca de las propuestas y acuerdos, siempre susceptibles de modificación y mejora, iba a verse enriquecido con la publicación de los documentos que certificaban y recogían la evaluación del anterior periodo de reforma y las acciones llevadas a cabo, con el fin de fortalecer el estado de la cuestión con respecto a este nivel educativo. Esta tarea fue encomendada al Centro de Investigación y Documentación educativa, aunque también el Ministerio realizó su propio estudio, más restrictivo, al referirse al programa concreto de prácticas en alternancia, incluyendo la información aportada por el Servicio de Inspección Técnica educativa<sup>372</sup>.

Los objetivos del estudio eran dobles: por un lado comparar a una promoción de alumnos del curso 1985-1986 (denominándolos 'GENERACION II') que realizaba Formación Profesional de acuerdo con el sistema educativo vigente en ese momento (*FPI*) con una muestra de alumnos con los cuales se había comenzado a experimentar a partir de la propuesta concreta de los Módulos profesionales. Pero hay otra intención, quizá más clásica, y ésta es la de comparar a los alumnos de *FP* (en ambas modalidades) con los de *BUP*. Se trata de "ver si después de dos años los alumnos que cursan el plan experimental obtienen mejores, iguales o peores resultados en rendimiento, aptitudes, expectativas académico-profesionales, actitudes cívico-sociales, reacciones emocionales ante el estudio y variables didácticas que los alumnos que cursan los planes vigentes (*FP* o *BUP*)"<sup>373</sup>. Dicha comparación se establece a diferentes niveles y en función de una serie de criterios que resultarán repetidos en posteriores estudios, de cara a facilitar la comparabilidad en la gradación

---

<sup>372</sup> Que cristaliza en el documento elaborado por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación, 1990.

<sup>373</sup> ALVARO PAGE, Mariano; BUENO MONREAL, María José, CALLEJA SOPENA, José Angel; CERDAN VICTORIA, Jesús, y otros: *Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas medias II*. Madrid. CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. p., 23.

o evolución de los mismos grupos en niveles superiores. Tras estudiar la significatividad de la muestra<sup>374</sup>, las categorías de estudio cuyos resultados han sido más impactantes son: a/ las pruebas objetivas de rendimiento (basándose en el currículo de Formación Profesional y del currículo de la reforma); b/ las expectativas académico-profesionales; y c/ los aspectos didácticos.

Refiriéndonos brevemente a los resultados encontrados, en la medida en que aportan elementos interesantes de reflexión de cara a posteriores proyecciones educativas, ha de destacarse que, en cuanto al *rendimiento*, los alumnos de Formación Profesional experimental parecían tener un rendimiento algo mayor que los alumnos de *FPI*. Además, los logros educativos son similares a los obtenidos por los alumnos de *BUP*. Respecto a *las expectativas académico-profesionales*, ha de decirse algo semejante, en la medida en que el alumno que se hallaba en el proceso experimental tenía unas expectativas más optimistas. En este aspecto, los alumnos de *BUP* seguían superando a la Formación Profesional en sus dos modalidades, si bien “la reforma, al plantear novedades, lima las diferencias entre los alumnos de Formación Profesional y los de *BUP*”<sup>375</sup>. Finalmente, en lo tocante a los *aspectos didácticos*, de nuevo haciendo referencia a la comparación del plan vigente de Formación Profesional con el plan experimental, y como fruto de un análisis global, se ha de destacar el hecho de que el alumno se encuentra mayoritariamente satisfecho con el profesorado, si bien esta tendencia puede también extrapolarse al alumno de *BUP*, siendo incluso superior al alumno de Formación Profesional. La novedad en este apartado reside en el alumno-tipo que se encuentra en los centros experimentales experimenta una mayor satisfacción proveniente de la percepción de la nueva metodología.

De los resultados obtenidos, los más significativos para la Formación Profesional y su posterior incidencia en el panorama español son la reducción de las tasas de abandono y los beneficios que reporta la extensión de la escolaridad. Además, en cuanto a rendimiento académico, el informe detectó una apreciable mejora de los alumnos de Formación Profesional con respecto a los resultados

---

<sup>374</sup> Dentro de ésta se incluyó un estudio exhaustivo de: las características personales, las variables sociofamiliares (aspectos tales como la situación laboral de los padres, su nivel de estudios o su estatus profesional), y las variables contextuales, así como los aspectos relativos a la trayectoria académica del alumno (si había repetido o no, curso anterior del mismo, etc). *Ibidem*. pp., 59-64.

<sup>375</sup> *Ibidem*. p., 148.

obtenidos en la Formación Profesional de la Ley anterior. Así, tal y como reza en las conclusiones “en los centros de Formación Profesional los alumnos de la Reforma obtienen, en general, resultados más positivos que los de la Enseñanza vigente en los seis campos evaluados: rendimiento y aptitudes, expectativas académico-profesionales, actividades cívico-sociales, reacciones emocionales ante el estudio y variables didácticas”<sup>376</sup>. Hay que reconocer que las diferencias no son muy grandes, aunque sí lo suficientemente significativas como para ser remarcadas. Comparados los alumnos de *BUP* con los de *FP*, el rendimiento parecía estar equilibrado, en función de las asignaturas objeto de evaluación.

Las conclusiones no pueden ser más optimistas: “La reforma produce un fenómeno de igualación de los alumnos de enseñanzas medias, puesto que eleva el nivel de los alumnos más desprotegidos académica y/o socialmente, sin hacer descender el de los más favorecidos”<sup>377</sup>.

La siguiente evaluación que realizaría el *CIDE* tendría lugar dos años más tarde, puesto que retoma la muestra anterior, pero aplicándolo ahora lógicamente a los cursos superiores: por un lado se toma a los alumnos que han pasado a *FP II* y a los Módulos de nivel III. Por otra parte, retoma a los alumnos de *BUP*, ahora en *COU*, y también aprovecha para compararlos con el nuevo Bachillerato experimental. El tamaño de la muestra (ahora denominados GENERACION III) ha disminuido, puesto que ha habido un porcentaje de alumnos que, por diferentes causas, ha abandonado sus estudios<sup>378</sup>.

Los resultados no han variado con respecto al estudio anterior, de modo que puede concluirse que existe cierta continuidad en la tendencia mostrada anteriormente, al ser la misma para los cursos superiores. A continuación se muestra un cuadro-resumen en el que se expone de forma sintética la comparación sistemática de los resultados de los alumnos de los centros de Formación Profesional en el primer ciclo y en el segundo (y los resultados de los alumnos de *BUP*, respectivamente), con relación a los alumnos del Plan educativo anterior (también

---

<sup>376</sup> *Ibidem* p., 193.

<sup>377</sup> *Idem*.

<sup>378</sup> ALVARO PAGE, Mariano: *Evaluación externa de las reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid. CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

teniendo en cuenta a *BUP* y a Formación Profesional). Se destaca el comportamiento óptimo demostrado por los dos niveles de Formación Profesional experimental.

#### RESULTADOS ALUMNOS EN CENTROS DE BUP Y FORMACIÓN PROFESIONAL<sup>379</sup>

CAMPO EVALUADO	CENTROS DE FP		CENTROS DE BUP	
	SEGUNDO CICLO	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	PRIMER CICLO
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Mejor, experimentales	Mejor, experimentales	Mejor, control	Igual
APTITUDES	Mejor, experimentales	Mejor, experimentales	Igual	Mejor, control
ASPIRACIONES PROFESIONALES Y EDUCATIVAS	Más alta, experimentales	Más alta, experimentales	Igual	Igual
PERSONALIDAD	Igual	No se midió	Igual	No se midió
ACTITUDES CÍVICO-SOCIALES	Igual	Mayor desarrollo, experimentales	Igual	Mayor desarrollo, experimentales
METODOLOGÍA UTILIZADA POR EL PROFESOR	Más participativa, En reforma	Más participativa, En reforma	Más participativa, En reforma	Más participativa, En reforma
SATISFACCIÓN CON LOS ESTUDIOS	Igual	Igual	Mayor, experimentales	Mayor, experimentales
SATISFACCIÓN CON LOS PROFESORES	Igual	Mayor, experimentales	Igual	Mayor, experimentales

Resulta relevante, a partir del cuadro, reflejar dos apreciaciones, a modo de balance, al haber sido estudiados ambos ciclos de Formación Profesional. En primer lugar, el hecho de que “la reforma ha funcionado de forma parecida en el segundo y en el primer ciclo, de manera que cuando se han encontrado diferencias entre alumnos experimentales y de control (siendo éstos los alumnos de *FP*) en cualquiera de los dos, éstas han favorecido, en ambos ciclos, a los primeros, considerando globalmente cada uno de los campos evaluados”<sup>380</sup>. En segundo, algo menos optimista, aunque sigue demostrando la mayor calidad de la nueva propuesta de Formación Profesional, los autores opinan que “las diferencias entre los alumnos que asisten a centros de *BUP* y los que lo hacen a centros de *FP* existen ya cuando el alumno accede a la Educación Secundaria y se perpetúan a lo largo de toda ella, aunque es cierto que en la enseñanza experimental disminuye en el tamaño de tales diferencias”<sup>381</sup>.

<sup>379</sup> Ibidem. p., 92.

<sup>380</sup> Ibidem. p., 93.

<sup>381</sup> Ibidem. p., 98.

Se destaca además otro estudio por parte del *CIDE*, de corte diferente, dado su valor más específicamente centrado en la Formación Profesional (y no siendo objeto de comparación con el nivel *BUP/Bachillerato/COU*), al comparar la modalidad de Módulos profesionales con la opción de la *FP*<sup>382</sup>.

Hay que tener en cuenta que las categorías no se modifican, si bien se reconocen algunas novedades: por ejemplo, el apartado de expectativas académico-profesionales queda remodelado en “*aspiraciones profesionales y educativas*”, más acordes con la etapa propedéutica en la que se hallan, a partir de la cual se decide egresar al mundo del trabajo o a la opción de continuar sus estudios superiores. Otra de las variables que se estudian son los ‘intereses profesionales’, cristalizando en valoraciones personales respecto a profesiones, siendo a su vez éstas clasificadas en ‘desconocidas’, ‘rechazadas’ y/o ‘elegidas’.

Otra de las novedades reside en que dentro de las variables de Formación Profesional, se incluyen como categorías de opinión también a la figura del profesorado (de Formación Profesional *versus* de Módulos experimentales) y la figura de la empresa de prácticas (también de ambas modalidades), de modo que el estudio se enriquece notablemente, a partir de la conjunción de las percepciones de estos actores sociales. De ahí también que como resultados de esta segunda evaluación, no hay demasiados cambios, aunque sí alguna sorpresa inesperada, y es que “de todas las variables consideradas, las que tienen un peso mayor a la hora de definir la función discriminante, y por tanto pueden considerarse más diferenciadoras de la enseñanza de Módulos respecto de la Formación Profesional, tienen que ver con las prácticas en la empresa, así como el tipo de metodología utilizado en clase”.

Resulta también ilustrativo reconocer cuáles son, en función de las variables ‘alumno’, ‘profesor’ y ‘empresa’, las mayores discrepancias o matices distintos encontrados entre la *FPII* y los Módulos profesionales II, y que contienen seguro valiosas lecciones para el futuro más inmediato: para los primeros, los alumnos, las variables que diferencian más un tipo de Formación Profesional y otro son las referentes a las prácticas en las empresas, el tipo de recursos metodológicos utilizados y el procedimiento de evaluación. De este modo “la enseñanza de Módulo

---

<sup>382</sup> ALVARO PAGE, Mariano: *Evaluación de los Módulos profesionales: estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico-Profesional*. Madrid. CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

se caracteriza por tener un mayor número de prácticas en la empresa (...) y por que en ella se utilizan más recursos didácticos propios de una metodología participativa y una evaluación continua”<sup>383</sup>. Los profesores además reconocen que existen peculiaridades con respecto a los Módulos educativos en el sentido que en éstos es menos necesaria una mayor y más amplia oferta educativa, facilitando de este modo su conocimiento y desarrollo, y en general los profesores de Módulos están más satisfechos que los de *FP* con los recursos didácticos de que disponen y con el tipo de alumnado, mucho más motivado, que poseen. La figura de la empresa no puede quedar al margen: también existen diferencias relevantes a la hora de opinar acerca de las posibilidades de inserción que existe en el mundo laboral con respecto a las dos modalidades de Formación Profesional: “mientras los representantes de las empresas de Módulos piensan que este tipo de enseñanza ofrece más posibilidades, los de las empresas de *FP* no están de acuerdo con esa aseveración”<sup>384</sup>.

Al final, la valoración que hacen los agentes implicados respecto a la enseñanza de Módulos es bastante positiva, más que la que hacen acerca de la enseñanza de *FP*. Respecto a la metodología didáctica, se destaca que el Módulo es más participativo, están concentrados en periodos intensivos de tiempo (lo cual es positivo) y la prueba de acceso a los Módulos resulta ser fácil. A lo anterior se suma el hecho de que el alumnado tiene unas aspiraciones y expectativas educativas mayores que en el caso de *FP*. Como mayores obstáculos, se nombra que la forma de desarrollar el Área de Proyecto en Módulos resulta irregular para los profesores, que la información en general que se posee del Módulo es escasa y que el grado de participación e implicación de profesores en el diseño de prácticas en empresas, y viceversa (en materia de diseño de Módulos o especialidades de Formación Profesional) también sigue siendo altamente deficitaria.

Para finalizar con respecto al valor y alcance que tuvieron estos estudios, tanto los referidos a la comparación entre la Formación Profesional de primer y segundo grado con el *BUP/COU*, así como los que se centran en las ventajas de poder contar con una estructura configurada en torno a Módulos con respecto a la estructura en grados de la *FP* anterior, ha de destacarse un aspecto que resulta,

---

<sup>383</sup> *Ibidem.* p., 100.

<sup>384</sup> *Ibidem.* p., 101.

cuanto menos, sorprendente, tal y como es el hecho de que los resultados establecidos a partir de la evaluación del proceso de experimentación parecen tener poca conexión con las propuestas hechas posteriormente por el Ministerio de Educación, dando la sensación de que 'nada se ha aprendido durante ese periodo'. Da la sensación de que el Ministerio opta por el 'borrón y cuenta nueva' y se sumerge en el nuevo período de reforma, que comienza ya en la etapa siguiente. Además, y corroborando lo dicho, buena prueba de su anacronismo es el hecho de que son publicados posteriormente a los libros de propuesta de reforma del Ministerio, aunque los estudios a que hacen referencia han de ser considerados cronológicamente antes del propio *Libro Blanco* y la propuesta concreta de cambio acerca de la formación técnico-profesional.

#### 3.3.2.4.

#### Reflexiones en torno a la Experimentación

Como valoración final, puede considerarse ésta una etapa decididamente activa, aunque convendría alejarnos de todo idealismo que suponga entenderla como un periodo emprendedor y factible desde los primeros momentos, en su gestación, hasta la propuesta final de viabilidad, puesto que se ha comentado que la pérdida de atractivo del proyecto era ya evidente a finales de los ochenta<sup>385</sup> desde el momento en que puede decirse que, tras las luchas internas entre expertos, acuerdos administrativos y debates políticos, el propio hecho de la experimentación dejó de interesar, hasta el punto en que no se muestran los resultados del alcance e impacto cuantitativo y cualitativo que la propia etapa posee hasta la propia redacción y aprobación de la *LOGSE*. Parece ser que el aparente olvido o dejadez de las riendas de un proyecto que comenzó con tantas fuerzas y energías es debido a que el centro de innovación había pasado de las experiencias concretas habidas en centros, con profesores responsables de su puesta en práctica, a la figura más difusa del experto, del técnico y de los políticos que habrían de aprobar los planes así entendidos. Este transvase es el que pareció, definitivamente, incidir en el retroceso de interés e innovación desde los propios centros.

---

<sup>385</sup> FARRIOLS, Xavier, FRANCI, Josep e INGLÉS, Miquel: *La formació Professional...* Op. Cit. p., 102.

Volviendo sobre el hecho de la propia experimentación, hay que hacer merecidamente un balance positivo y otro negativo. Una de las mayores virtualidades ha sido el surgimiento y desarrollo de un amplio proceso de negociación entre las partes interesadas, aun conociendo riesgos propios de las limitaciones que todo proceso plural posee, tales y como las no-coincidencias entre posturas, el desconocimiento y desinformación, o la dificultad en llegar a acuerdos finales. Además, la necesidad de consensos y este modo de viabilizarlo ayudó además a que en nuestro país nos familiarizáramos con el papel jugado por los interlocutores sociales en el juego democrático de las decisiones<sup>386</sup>. Los acuerdos fueron especialmente uniformes en Formación Profesional.

Como lastres significativos que el período de experimentación se ha visto en la obligación de arrastrar, hay que destacar la postura distante que, paradójicamente, mantuvo la comunidad científica al respecto. Además, reconociendo que toda reforma es una opción ideológica, al anterior colectivo se suma la concertación de otros grupos profesionales y educativos: mientras una amplia representación con conocimientos pedagógicos estimaban que los objetivos de la reforma eran pertinentes, otros, minoritarios, atacaban a los principios de reforma al tildarla de demasiado tímida o ciega ante la realidad socio-económica más inmediata.

La propia dinámica generada en torno al proceso experimental resulta objeto de crítica, porque, si bien se considera loable el hecho de que exista una etapa de experimentación y debate conjuntas, sobre todo cuando los cambios que se están produciendo tienen unas repercusiones profundas sobre los diferentes niveles educativos, habría que reconocer que el tiempo dedicado a esta etapa fue excesivo, y a veces no se supo realizar de forma simultánea, aspecto éste que hubiera agilizado mucho más el proceso de cambio, al producir un *feedback* más temprano sobre el cual ir reaccionando y proponiendo las pertinentes modificaciones<sup>387</sup>.

---

<sup>386</sup> De hecho, el Consejo Escolar de Estado es uno de los organismos que en su momento estimó la pertinencia de la implantación del proceso de Experimentación, instando además a que éste se realizara acorde con un plan general más estable, y criticando al mismo tiempo el hecho de que no solamente puede hablarse de un insuficiente número de centros y alumnos embarcados en el proceso experimental, sino de algunos aspectos que fueron objeto de experimentación y estudio, y al final no logran extenderse (como fue el caso concreto de los Módulos de nivel I). Se apela, finalmente, a la instauración definitiva del mismo, ya que "parece que si el Proyecto de Reforma ha de llevarse a cabo estableciendo un orden de prioridades, la reforma de la Formación Profesional debe gozar de una atención preferente". CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO. *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-8*. Madrid. MEC-Centro de publicaciones, 1989. p., 36.

<sup>387</sup> MARCHESI, Alvaro: "España: el proceso de decisión"... Op. Cit. 605.



Respecto a la propuesta de configuración de Módulos, y desde el punto de vista del propio modelo, el proceso de experimentación ha servido para diferenciar en buena medida el nivel de Módulos II y el nivel de Módulos III. Y es que para pasar de un nivel a otro se habrá de egresar del Bachillerato, en cualquiera de sus cuatro modalidades. Resulta destacable el hecho de que en el proceso experimental, han sido pocos los alumnos que se han decantado por hacer este itinerario completo. Se esperaría, así, en situaciones ideales, que se normalizara esta evolución, de modo que el alumno, una vez cursados los ciclos formativos de grado medio, siguiera alguna modalidad de Bachillerato, con perspectivas de cursar un ciclo formativo de grado superior, o bien dirigirse a la Universidad. Una situación contraria que parece fortalecerse es, al parecer, el hecho de que muchos alumnos de *COU* utilizaban la vía del Módulo III para subir la nota de la Selectividad (prueba de acceso a las carreras universitarias) y encontrarse mejor situados para entrar en la carrera universitaria deseada. Aspectos como éste están en realidad desvirtuando la finalidad y objetivos con los que se van a diseñar los Módulos profesionales.

El Módulo por su propia configuración ha resultado satisfactorio, sobre todo porque ha sido capaz de motivar al alumnado que asiste a los mismos (alumnos que proceden 'rebotados' de *FP I*, de *BUP* o de los nuevos Bachilleratos). Hay varios factores que contribuyen al aumento significativo de interés por parte de este colectivo<sup>388</sup>; Por un lado, y aunque el Módulo tiene una parte teórica, en realidad se han reformulado como materias de carácter fuertemente teórico-práctico, perdiendo el academicismo que había caracterizado a la *FP I* de la anterior Ley educativa. En segundo lugar, el alumno posee ahora la oportunidad de finalizar una etapa de estudios y conseguir una titulación, por elemental que ésta sea, aspecto éste que en la anterior Ley no se consideraba (a pesar de haber sido extensamente discutido el carácter individual o no del tramo inferior de la *FP*). Y en tercer lugar, el Módulo y la posibilidad de hacer prácticas a través de ellos abre a los jóvenes nuevas perspectivas, al ponerles en contacto directo e inminente con el mundo laboral.

Uno de los principales inconvenientes a los que se han tenido que someter los Módulos y la nueva filosofía de formación que los envuelve ha sido precisamente el bajo nivel con el que llegan los alumnos. Este factor, unido a otros, ha provocado que

---

<sup>388</sup> DE PABLO, Antonio: "Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa". *Revista de Educación* 303 (1994), 22-23.

los resultados hayan sido bastantes desiguales. Además, y sin salirnos de la valoración intrínseca del Módulo en sí, el hecho de contar con un alumnado de corte tan heterogéneo a veces no ha ayudado demasiado a la configuración final de los mismos, en el sentido que, en los Módulos III, por ejemplo, y teniendo en cuenta la corta duración del mismo, los alumnos que provenían de *BUP* enseguida retomaban la dinámica a pesar de no contar con 'conocimientos profesionales de base', con lo cual daba la sensación de que los contenidos de Formación Profesional del anterior Módulo eran ciertamente sencillos.

Desde el punto de vista ahora de la propia organización llevada a cabo en los Módulos, extrapolable a los dos niveles, un obstáculo añadido que ha contribuido a la sensación de descontento e insatisfacción en los resultados ha sido la falta de tiempo para cumplir con los objetivos de formación planteados. Demasiadas cosas para un espacio de tiempo tan reducido. Otra de las tendencias más destacables es que ha existido una incidencia muy desigual entre el nivel II y el nivel III<sup>389</sup> El número de personas presentadas y examinadas a las pruebas para el nivel II es muy inferior al conseguido por el nivel III. La lectura que pueden tener estas cifras es que el nivel III se presenta como una oferta mucho más atractiva en cuanto a la formación que en ésta se dispensa para proyectarla sobre las necesidades sociales y laborales que demanda la actual sociedad española. El contrapunto que se presenta es que, lógicamente, el nivel de exigencia será mucho mayor en el nivel III que en el II. En el proceso experimental llevado a cabo en Cataluña, en el año 1993, la media de aprobados en los diferentes cursos, para el nivel II es de alrededor del 80%, mientras que para el nivel III disminuye al 60%.

Del proceso de evaluación que ha tenido la propia experimentación, y de la cual se han comentado los aspectos más relevantes, se puede concluir comentando cuáles han sido las percepciones finales desde los protagonistas de la reforma: los alumnos, el profesorado y el centro educativo<sup>390</sup>.

Desde los primeros, el alumnado, los Módulos han recibido una respuesta muy variable. La tendencia apunta a que su postura y disposición han sido muy

---

<sup>389</sup> RANCHAL, Francesc: "La experimentació"... Op. Cit. p., 30. El autor confirma lo dicho con un cuadro correspondiente a las pruebas de acceso a los Módulos profesionales experimentales en Cataluña, desde 1989 a 1993.

<sup>390</sup> Recogidos también por RANCHAL, Francesc. *Ibidem.* p., 36.

favorables<sup>391</sup>. Ante todo, se valora la nueva filosofía adoptada con respecto a la Formación Profesional, en el sentido de que ésta resulta ser más apreciada que la Formación Profesional que la precedía, utilizando como arma una Formación Profesionalizante, más exigente, y con fuertes basamentos de formación general, integrados en el mismo programa educativo. Se detecta, sin embargo, cierta desinformación y desorientación por parte de los alumnos, a la hora de escoger entre los nuevos Módulos profesionales.

Desde la perspectiva del profesorado, el inconveniente más molesto hallado ha sido la falta de estabilidad, propias de épocas de tanteo y experimentación, en el sentido de que no puede hablarse de un asentamiento definitivo de Módulos profesionales en un centro. Lo anterior conlleva el hecho de que el profesor puede dar clase dentro de un Módulo durante todo un curso escolar y cuando ya se encuentra situado y puede consolidar su función docente dentro del Módulo, o bien hay que cambiar el mismo, o bien el mismo Módulo ha de darse en otro centro diferente, con la carga que ello supone. El profesorado reacciona ante esta situación eligiendo acciones de formación de tipo general, normalmente orientadas al ámbito curricular, de modo que en cierto modo se desvirtúa el espíritu con el que se diseñaron los ciclos formativos. Así se está garantizando que la formación que éstos dispensan no sea tan susceptible de modificaciones de todo tipo y condición.

Finalmente, desde el punto de vista de los centros, se ha observado, en general, cómo éstos carecen de estrategias de transformación. La mayoría de los centros educativos se hayan desprovistos de una planificación y organización eficaz, máxime si en ellos todavía conviven los dos modelos diferentes de Formación Profesional (puesto que el antiguo modelo de *FP* todavía se hallaba vigente). Si el centro carece de conocimientos claros acerca del mapa escolar profesional que se está elaborando actualmente, no se puede avanzar ni cuantitativa ni cualitativamente.

La demanda más inmediata camina en la línea de ofrecer informaciones precisas y de forma sistemática acerca de la creación y evolución de los Módulos

---

<sup>391</sup> El porcentaje de aceptación aumenta cuando se entrevista a los alumnos que realizaron prácticas, afirmando hasta en un 98% que fueron beneficiosas, fundamentalmente porque adquieren mayor cualificación tecnológica y conocen realmente la vida laboral. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas*. Op. Cit. p., 126.

profesionales autorizados, así como de las familias profesionales sobre las cuales hacer las ofertas formativas concretas, ajustándolas y potenciándolas en función de la demanda profesional de la zona en la que se hallen.

Otro de los aspectos clave que decidirán el definitivo éxito de la actual propuesta de Formación Profesional radica en la conexión real y efectiva con los centros de trabajo, a partir de los cuales se formalizarán y consolidarán las prácticas formativas. En este sentido, también se considera que la implicación efectiva de personas y estamentos, tales como la empresa colaboradora, los institutos de Formación Profesional, los alumnos, los Servicios de Inspección y los responsables de la gestión provincial del programa (integrados en las unidades de programas educativos de las respectivas direcciones provinciales y bajo la directriz y coordinación de la Dirección General Formación Profesional), constituyen puntos clave y estratégicos sobre los que incidir posteriormente de forma insistente, dada la importancia que tiene el poder contar con la presencia y decisiones de los implicados directamente sobre el proyecto de prácticas, hasta llegar al actual Segundo Programa de Formación Profesional.

Un primer escollo, sin embargo que aparece es que el centro educativo puede tener problemas iniciales a la hora de garantizar lugares de prácticas para el área formativa de Formación Profesional en centros de trabajo. Este hecho podría agravarse en el futuro, cuando sea mayor el número de alumnos que optan por esta oferta formativa, el número de Módulos ofertados y el número de centros que lo dispensen<sup>392</sup>. Pero hay más problemas, como fruto de esta etapa, todavía introductoria, que serán tratados con más profundidad en el siguiente Capítulo, inserto ya en la propia dinámica establecida desde la *LOGSE*.

Así, por ejemplo, otra de las trabas atisbadas en la etapa experimental y que será un tópico sobre el que se discutirá posteriormente, es el relativo a la postura del empresario, al reconocer que “consideran que sigue existiendo una desconexión entre

---

<sup>392</sup> Porque el número de centros también aumenta: tal y como indica GUILLÉN, se espera que los futuros Ciclos formativos se puedan dispensar en: centros de Educación Secundaria Obligatoria (*ESO*), centros que imparten Bachillerato, centros dedicados exclusivamente a impartir Formación Profesional. A los anteriores se añade la oferta de los Ciclos Formativos de grado superior, que se podrán impartir en: centros específicos (denominados Institutos de Formación Profesional Superior) y los centros de Educación Secundaria Obligatoria que imparten el Bachillerato. GUILLÉN, Josep María: “Introducció”. En GUILLÉN, Josep María (Coord.): *La nova Formació Professional...* Op. Cit. pp., 11-12; y FARRIOLS, Xavier e INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina: les pràctiques ...* Op. cit. pp., 88-89.

los planes de estudio de *FP* y las necesidades profesionales de la empresa”<sup>393</sup>. Lo anterior lo hacen extensible a las relaciones entre el tutor y el monitor, ya que las funciones de los Monitores de la Empresa y las de los Tutores de Prácticas resultan coordinadas conjuntamente en tan sólo un tercio de los casos.

La solución de esta problemática concreta parece mostrarse como prioritaria, ya que, en este sentido, cabe esperar que las estrategias institucionales faciliten el proceso de inserción profesional de los alumnos, pero, y quizá ejerciendo una presión e impactos mayores, las estrategias locales, más sensibles y abocadas a establecer contactos y colaboraciones puntuales con el sector productivo, serán las que marquen la pauta en el establecimiento y consolidación de las prácticas formativas. Recae, pues, una gran responsabilidad en el centro, al convertirse en el vínculo real y responsable que enlace de forma eficaz el sistema educativo y el mundo productivo con la finalidad de potenciar la citada inserción profesional del alumno.

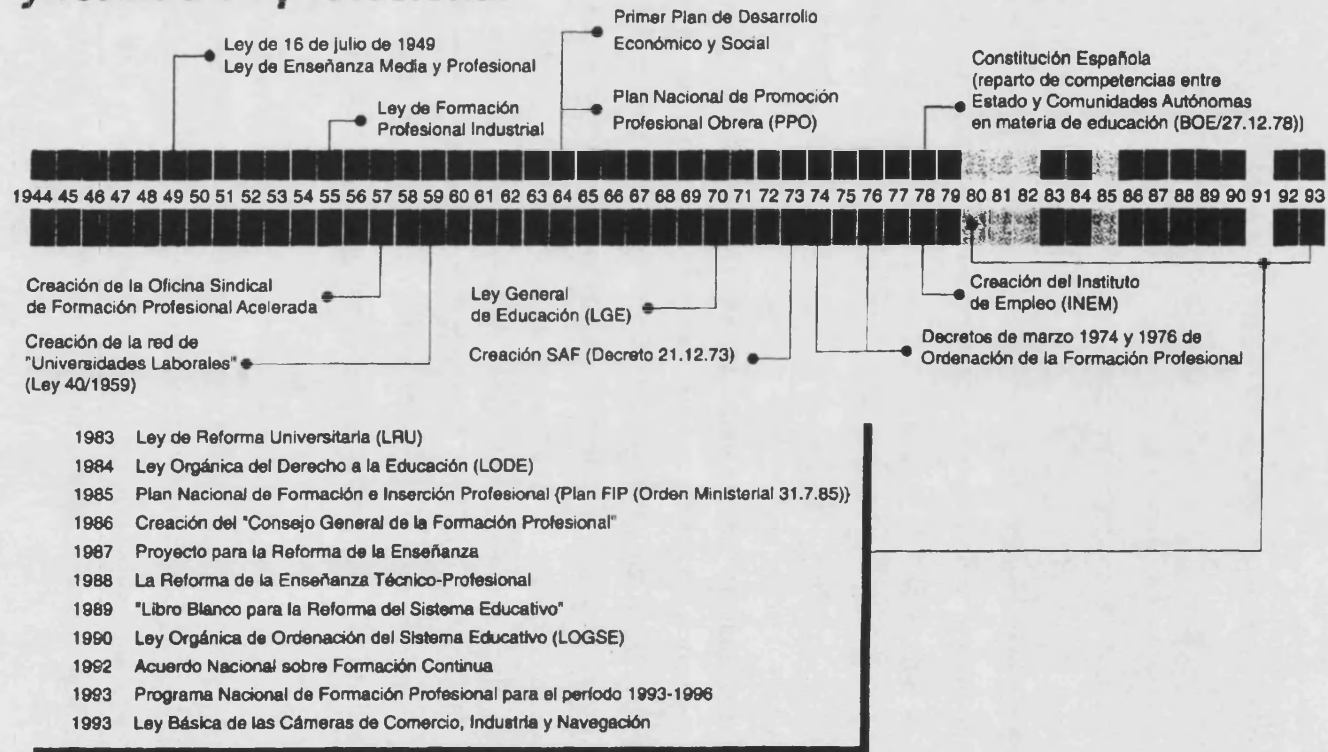
Finalmente, si nos remitimos de nuevo a las intencionalidades con las que nace y se alimenta el propio sentido de la experimentación, hay que afirmar que a pesar de los inconvenientes que posee un proceso experimental, en el sentido estricto del término, es cierto que todos los colectivos asociados con la Formación Profesional de un modo u otro han entendido, a partir del mismo, la importancia que posee el reto que supone la propia Formación Profesional, y más en una época de crisis en la cual parecen multiplicarse las demandas y exigencias en torno a la educación en general, pero también a la Formación Profesional de un modo especial.

Tras el repaso realizado sobre el estado de la cuestión del nivel educativo de Formación Profesional en la Ley de 1955 y la Ley General de Educación, en 1970, y puesta la vista en el desarrollo de los Capítulos siguientes, que analizan y estudian la situación actual de la Formación Profesional, dentro de la *LOGSE* y los actuales Programas Nacionales de Formación Profesional, resultará ilustrativo observar la evolución de la misma a través del siguiente gráfico, que permite recoger los hitos más significativos que han sido, por un lado, pero que, por otro, serán objeto de estudio y reflexión a partir de este momento.

---

<sup>393</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas*. Op. Cit. p., 124.

## Evolución histórica de los sistemas de enseñanza y formación profesional



Fuente: CEDEFOP

## 3.3.3.

## Subetapa de Aplicación (1990-Actualidad): Primeras estimaciones de la Ley emergente

Antes de comenzar con el Capítulo Cuarto, dedicado íntegramente a desarrollar la propuesta de la nueva Formación Profesional, hay que finalizar con el presente destacando algunas cifras significativas con respecto a la puesta en marcha de los nuevos Módulos formativos, que se consolidarán de forma definitiva con la implantación de la *LOGSE*.

Reconociendo, así, que nos hallamos todavía en los Preámbulos de la implantación de la Ley educativa, y si bien la presentación del *Libro Blanco* de la Reforma, del período inmediatamente anterior, fue recibido con entusiasmo, el talante optimista parece diluirse en los prolegómenos de la etapa de aplicación. A ello contribuye la conjunción de una serie de factores no demasiado halagüeños que influyen de forma negativa sobre el desarrollo de la Formación Profesional, de entre los que se destacan dos: un recorte presupuestario de forma generalizada sobre educación, y un olvido, intencionado o no, por parte de los medios de educación, tras un apoyo incondicional en sus primeras etapas, dejando con ello de actuar como arma estratégica fundamental y lograr así un amplio alcance e impacto social considerables<sup>394</sup>.

Del informe del Consejo Escolar de Estado pueden extraerse algunos datos estadísticos no muy positivos con respecto al propio proceso de experimentación (en el curso académico 1991-1992)<sup>395</sup>. Los más significativos, se concentran en torno a los siguientes elementos:

---

<sup>394</sup> Aspectos éstos que contrastan de forma evidente con el actual mensaje que trata de transmitir el propio Ministerio de Educación a la opinión pública, a través de la presente campaña de Formación Profesional "*Formación Profesional: todos los caminos, todas las metas*" que se ha puesto en marcha en diciembre de 1999. A través de la misma se desea dar a conocer y generalizar la actual aplicación de los Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional, según lo estipulado en el calendario de aplicación de la *LOGSE*. De este modo, parece haberse recuperado la intención de propagar y difundir cierta dosis de impacto social conjuntamente con acciones educativas estratégicas de gran alcance por parte de los organismos emisores.

<sup>395</sup> CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 91-92*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

Con respecto a los centros experimentales, hay que resaltar un dato cuanto menos llamativo, ya que de los casi 400 centros que experimentaron Módulos II y/o Módulos III durante el curso 1991-1992, el 80% eran procedentes de los centros que había en ese momento de *FP*, mientras que solamente un 20% experimentaba desde los centros de Bachillerato. Este dato tiene una lectura muy significativa, como es el hecho de que la idea de la reforma de la Formación Profesional solamente correspondía a los directamente implicados con la misma, cuando en realidad la inercia a considerar los ciclos formativos de *FPE* como aspecto de Formación Profesional y no como una opción obligatoria para toda la enseñanza secundaria parecía ser dominante. A lo anterior hay que unir el hecho de que la gran mayoría de centros experimentales son de titularidad pública.

Con respecto a los Módulos profesionales experimentados en España durante el periodo 1991-1992, también hay que resaltar las que aparecen como tendencias dominantes, de cara a establecer cautelas para posteriores acciones con respecto a la Formación Profesional: en primer lugar, la proporción de Módulos III y Módulos II resulta en cierto modo desequilibrada, de modo que parece apuntarse una tendencia a privilegiar los primeros a favor de los segundos, o, lo que es lo mismo, utilizando una terminología más actualizada, la Formación Profesional de grado superior sobre la Formación Profesional de grado medio.

Además, de los casi 700 Módulos propuestos, los estudiantes (estimados en 8.000) se concentraron solamente en 12 Módulos diferentes (y de nuevo volvemos a encontrarnos con la confirmación de que 8 de esos 12 Módulos correspondían al nivel III). Los Módulos más requeridos son: Administración de Empresas y Programador de Gestión (de nivel III) y Auxiliar de Administración y Gestión (de nivel II). La rama Administrativa de Formación Profesional, históricamente tan demandada, parece perder peso, mientras que se obliga a una reconsideración mayor con respecto al Sector Servicios, incidiendo en aspectos tales como una mayor racionalización en cuanto a la oferta territorial de los ciclos formativos, por ejemplo. Éstos y otros aspectos fueron tenidos en cuenta para la reformulación de los Nuevos Títulos Profesionales y la elaboración del consiguiente Catálogo de los mismos.

En este sentido, las demandas se concentran, tras la etapa de experimentación y la posterior puesta en marcha de los Módulos de la reforma, en una serie de



aspectos, fruto del consenso entre los participantes en el proceso de elaboración de los anteriores<sup>396</sup>:

- los ciclos y los Módulos que se vayan aprobando deberían tener una validez limitada, obligando de este modo a la revisión cada cinco años y entendiéndose que, ante todo, el criterio predominante de estos Módulos ha de ser su constante adaptación al entorno cambiante;
- la revisión ha de realizarse con garantías suficientes, y también con visión europea, previa realización de estudios de captación realizados sobre las zonas y sus consiguientes demandas de necesidades;
- se requiere un marco para llevar a cabo estos estudios y trabajos y para dotarlos de eficacia, aspecto éste que corresponderá al todavía en ciernes 'Instituto de las Cualificaciones';
- los ciclos y Módulos aprobados habrían de contemplar asuntos tales como los niveles de especialización que van a preverse, el alumnado que nutrirá a los anteriores, etc.

Finalmente, se consideró necesario, tras esta etapa experimental, recibir y analizar con detalle esta información de los primeros Módulos experimentales, entendiéndose que habrían datos que serían seguramente de interés para el rodaje de los Módulos y los ciclos que irían aprobándose según el calendario de implantación (en el Capítulo Cuarto se ha confeccionado la correspondiente Tabla). En cuanto a estos Módulos experimentales, previos a la *LOGSE*, habrían de tener un tope de vigencia que era necesario crear, con carácter general, que acabó siendo el 31 de diciembre de 1995.

En el cuadro citado puede comprobarse cómo la situación resulta ser algo mejor para la *FP II*, con un alumnado más motivado, más preparado, ya que ofreció

---

<sup>396</sup> Estudiado con detalle por SÁNCHEZ FIERRO, JULIO S.: *La Formación Profesional: una prioridad en la reforma del sistema educativo*. Madrid. C.E.C.E-I.T.E., 1992. p., 37.

también mejores rendimientos no sólo en términos académicos, sino también profesionales<sup>397</sup>. Aun así, a la *FP* también se le reconocían significativas deficiencias, entre las cuales podrían destacarse: su excesiva rigidez, como consecuencia de un sistema muy reglado, con desfases de contenidos y unas enseñanzas excesivamente teóricas; su concepción lineal, con escasas posibilidades de salidas intermedias; una oferta de especialidades diversificadas en exceso, y ya desde el primer curso, lo que dificulta la polivalencia, finalizando con una obsolescencia de varias especialidades, junto a una alta concentración de la oferta en unos pocos sectores profesionales, así como la ausencia de otras relacionadas con la evolución de las tecnologías<sup>398</sup>.

A este déficit inicial hay que sumar la incidencia social del fenómeno de elección de la rama escolar general o profesional<sup>399</sup>, destacando así el hecho de que a las clases sociales que acceden mayoritariamente a la segunda opción les imponen inconscientemente un estigma social, confiriéndole de modo generalizado un carácter de educación de 'segunda categoría' que poco puede aportar a aquéllos que tengan ambiciosas aspiraciones profesionales<sup>400</sup>. En este sentido, la vieja concepción bifronte entre educación general y profesional será uno de los tópicos más reconocidos con respecto a esta Ley<sup>401</sup>, siendo además intensificado por el hecho de

<sup>397</sup> Así lo indica Riviére, al matizar cómo, efectivamente, las tasas de repetidores se reducen a la mitad y las tasas de éxito aumentan hasta alcanzar el 70%. RIVIÉRE, A.: *El sistema educativo español*. Madrid. CIDE, 1988. p., 141.

<sup>398</sup> JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 244. Un comentario concreto con respecto a las especialidades se establece en torno a la distribución del alumnado del primer y segundo grado, resultando muy desigual, ya que de las 21 ramas de que se compone, el grueso de éstos se concentra tan sólo en cuatro de ellas. PLANAS I COLL, Jordi: *La "nova Formació Professional", una ocasió perduda*. Op. Cit. p., 51

<sup>399</sup> Como señala Fernández Enguita "si hubiera que resumir en una palabra la problemática del subsistema de enseñanzas medias generado por la *LGE*, sería la que califica su carácter dual. Nació marcada por la doble titulación al final de la *EGB* [...]. El Bachillerato era académico, la Formación Profesional profesionalizadora; aquél, propedéutico; ésta, terminal; el primero, símbolo de éxito en los estudios, la segunda de fracaso escolar, uno, de la rama noble de las enseñanzas medias, la otra, el basurero, etc., por no hablar ya de las no menos duales imágenes asociadas de orden y desorden, buenos y malos alumnos, actitudes pro y antiescuela, etc". ENGUITA, Mariano: "No hay más cera que la que arde: Educación, formación y empleo en España en el umbral del siglo XXI". *Revista de Educación* 293 (1990), 7-52.

<sup>400</sup> A este hecho hay que sumar las propias percepciones que los alumnos poseen con respecto a la *FP*, al creer que el *BUP* es más difícil y posee más prestigio. Sin embargo, al mismo tiempo, según el Centro de Investigaciones Sociológicas (*CIS*), también hay otro estudio en el cual el alumnado opina que la *FP* proporciona más posibilidades de empleo y mayores ingresos. Este resultado podría llevar a la conclusión de que el desprestigio y la menor dificultad que la *FP* presenta están más basados en cuestiones académicas que materiales, al concluir de lo anterior que la *FP* proporciona más numero de empleos, pero de una categoría inferior. JIMÉNEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: "La nueva Formación Profesional". *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (1996), 92.

<sup>401</sup> El origen de esta bicefalía hay que verlo, según Rodríguez Herrero, en que es una Formación Profesional reglada concebida en la frontera entre lo "educativo" y lo profesional, de modo que ésta es la razón por la que, aunque se encuadre en una Ley educativa, la Formación Profesional se formule al margen de los niveles educativos. Así, reforzando lo dicho con ejemplificaciones muy significativas, el propio articulado de la Formación Profesional se desarrolla en la Ley en el capítulo III, y no en el capítulo II (en el que sí que se formulan la *EGB*, el *BUP* y la Enseñanza Universitaria). Similares conclusiones se

que la posesión o no del graduado escolar vuelve a introducir una nueva discriminación a la ya generada: mientras unos, los 'menos capaces', pasarían a la Formación Profesional, los otros, más capacitados, serían destinados a la enseñanza secundaria y superior<sup>402</sup>. Habrá que esperar al despliegue de los proyectos experimentales de la nueva Ley de educación, así como la implantación progresiva de la actual *LOGSE*, para tratar de recuperar la 'dignidad perdida' por parte de los alumnos que cursan este tramo educativo.

Además, y sin salirnos del discurso anterior, dentro de la propia Formación Profesional nos encontramos que, aunque se halla extendida la convicción de que ésta es 'fácil', la realidad es diferente, y se muestra muy incierta: si bien el primer grado ha resultado ser un nivel relativamente sencillo desde el punto de vista académico (lo que no es óbice para que más de la mitad de los alumnos abandonen sin llegar a obtener su certificación, la correspondiente a Técnicos Auxiliares), el segundo grado resulta mucho más difícil académicamente hablando. De ahí que no sea inusual que el alumno que halla finalizado *COU* y decida estudiar este tramo final no sea capaz de aprobar todo el curso. Este aspecto es muy significativo, y tampoco parece haber sido resuelto satisfactoriamente por la Ley vigente: el paso de un tramo muy desprestigiado y formalmente sencillo a otro segundo que resulta finalmente muy bien valorado en general, y que posee cierta complejidad, acorde con su especialización.

Existen más carencias en la Ley, que se han traducido en varios frentes. De entrada, una Formación Profesional escolar desde los 14 años, con dificultades reales para establecer un régimen de alternancia entre la educación y el trabajo, es muy poco viable, y nada funcional. De ahí que "una opción educativa así entendida acabe finalmente convirtiéndose en una vía de escasa formación general y deficiente Formación Profesional"<sup>403</sup>. Al mismo tiempo, y no refido con lo anterior, el sistema

---

obtienen de la lectura de la Constitución, ya que mientras la Educación queda recogida en el Artículo 27 del capítulo segundo (en el apartado de derechos y libertades), la Formación Profesional se encuentra bastante alejada del anterior, en el Artículo 40. RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José: *La formación profesional en España 1939-1982*. Op. Cit. p., 184.

<sup>402</sup> En este sentido, aunque no exento de ciertos tintes radicalizantes, "la nueva configuración del sistema de enseñanza no obedece tanto a necesidades técnicas surgidas en el campo económico como a necesidades surgidas en el campo ideológico y político, es decir, a la necesidad de que el sistema de clases se conserve y reproduzca". BRUNET ICART, I. Y VALERO IGLESIAS, L.: *Hacia una economía política de la educación (la LOGSE)*. *La sociología de la educación de Carlos Lerena*. Barcelona. PPU, 1992. p., 257.

<sup>403</sup> Como ya se apostilla en documentos posteriores a la Ley que preconizan la "contrarreforma" educativa. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1988. p., 13.

educativo en su estructura general era un sistema débilmente integrado, dando la sensación de que más que una estructura educativa continua y lógica se trataba más bien de superposiciones sucesivas que habían sido 'colocadas' sobre un sistema educativo apenas sin identidad y "sin la integración orgánica que reclama el carácter global y unitario que debe tener el sistema educativo"<sup>404</sup>. Al final, tal y como reflexiona Pedro, la Formación Profesional española resulta el blanco de ataque propicio, y ello desde varios frentes. Desde el punto de vista de su propia estructura, su dinamismo resulta ralentizado, frente a la posibilidad que se les abre a los países que priorizan las modalidades que establecen de forma nítida el sistema dual. En este sentido, "sólo los sistemas basados en modelos duales pueden gozar de un número de ventajas nada despreciables, justamente por el hecho de que parte de la responsabilidad de la formación recae en manos del propio mundo laboral"<sup>405</sup>. Así, en aquellos países donde predomina la modalidad dual, como es el caso paradigmático de Alemania, la posición económica y social de los alumnos que egresan de los sistemas profesionales, los técnicos y obreros cualificados, es la más favorable y la división entre la enseñanza general y la profesional tiene unas consecuencias sociales menos graves.

Resulta además significativo el poco interés concentrado en el propio programa de estudios<sup>406</sup>, puesto que el decreto del 23 de enero de 1975 que aprobó el plan de estudios vigente de la Ley, no respondió ni era sensible al espíritu y a las pretensiones reformadoras de la misma, demostrando así una vez más la incidencia de obstáculos de toda índole que se oponía a la materialización de una Ley considerada anacrónica para su tiempo. Se señala que "la falta de realismo y racionalidad en el desarrollo concreto de los planes de estudio hicieron inviable este proyecto educativo. Programas excesivamente recargados, excesivo número de

---

<sup>404</sup> Ésta era una de las conclusiones a las que llegaba el *Libro Blanco* de reforma del sistema educativo, y que paradójicamente la propia Ley no pareció dar una solución efectiva. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La Formación Profesional ante las perspectivas de la L.G.E.* Madrid. MEC, 1972.

<sup>405</sup> PEDRO, Francesc: "Reforma educativa y profesionalización: reflexiones sobre la Formación Profesional de Base sobre el potencial profesionalizador de la educación post-secundaria académica y sobre el grupo residual". *Revista Española de Pedagogía* 184 (1989), 464 y 465.

<sup>406</sup> DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: "Origen y evolución del sistema educativo ...". Op. Cit. p., 30. Además, y corroborando lo dicho, puede afirmarse que la oferta de Formación Profesional se concentra en pocas ramas y se distribuye desproporcionalmente entre sexos, generando "profesiones típicamente masculinas y femeninas". Seguramente este hecho tiene que ver más con la mentalidad colectiva española que con los propios estudios de FP. JIMÉNEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: "La nueva formación Profesional". Op. Cit. 92. Comentarios críticos en torno a la obsolescencia de los contenidos se encuentran ya en proyectos de reforma publicados por el Ministerio de Educación. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional*. Op. Cit. pp., 13-14.

materias, once como mínimo por curso, y varias de ellas con un horario de una sola hora semanal<sup>407</sup>. Así, se destaca igualmente la obsolescencia de los planes de estudio con respecto a los avances tecnológicos y del mercado laboral, aun contando con una plantilla de profesorado esforzada en actualizar convenientemente los contenidos en función de la información que provenía de las necesidades de reciclaje y revisión de las ramas y títulos concretos<sup>408</sup>. Éstos fueron, en fin, llevados a cabo de forma excesivamente rápida, desvirtuando de este modo los trabajos iniciales que, en profundidad, habían abordado la temática profesional en la época de Villar Palasí. El contraste es evidente cuando la panorámica didáctica en materia de Formación muestra que los programas no están suficientemente elaborados, carecen de coordinación entre las diversas disciplinas (las correspondientes al Área de Ciencias Aplicadas y la de los Conocimientos Técnicos y Prácticos), y existe una separación ilógica que se mantiene entre la tecnología y la práctica.

El academicismo es otro de los caracteres a los que más se ha recurrido para exponer los fallos de la Ley<sup>409</sup>. Como señala Acero “la imaginación ha estado fuera de lugar en estos planes de estudio, que demuestran una cierta semejanza con las antiguas Oficialías, sobre todo en las ramas industriales [...] pero presentándose el problema de que los antiguos estudios de oficialía estaban más armonizados<sup>410</sup>”. La *FP II* tampoco queda libre del enorme peso que cae, a modo de losa, sobre la Formación Profesional, de modo que “a pesar de que lo «formativo» y lo

<sup>407</sup> Así, la *FP I* no ha llegado nunca a cumplir los objetivos que teóricamente se le asignaron: el excesivo número de materias, la falta de base, el elevado número de alumnos por aula y la disparidad de conocimientos de cada uno de los factores anteriores ha contribuido a acentuar ese fracaso. GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel e IDÍGORAS, B.: *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-90)*. Op. Cit. p., 69 y 135.

<sup>408</sup> En este sentido insiste Belda, al indicar que existía una gran flexibilidad a la hora de aplicar los programas en las áreas profesionales, entendiéndolo de este modo que los programas oficiales eran indicativos, y en realidad eran los departamentos los que podían modificarlos en función de sus propias necesidades, pero también de las características del alumnado y, claro, de la infraestructura disponible en ese momento por parte de los centros profesionales. BELDA FUERO, Miguel: “La Formación Profesional en España (1978-1988)”. En PANIAGUA, Javier y SANMARTÍN, Angel (eds.): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia. Diputación Provincial-Centro de Alzira-Valencia de la UNED, 1989. p., 273.

<sup>409</sup> Dicho academicismo se contraponen con los planteamientos iniciales, en virtud de los cuales se había diseñado un subsistema de formación estrictamente técnico, sometido a procesos de actualización permanente dado su carácter ágil y flexible. Pero la propia dinámica desarrollada por el proceso de esa “doble titulación” entre el *BUP* y la *FP* convierte a la Formación Profesional en “una rama de segunda categoría, y en una mezcla confusa y contradictoria de lo académico y lo profesional, ambos mal entendidos. Los alumnos se encuentran con un plato difícilmente digerible: todo el academicismo tradicional, aunque comprimido, mas unas enseñanzas profesionales con un fuerte componente inercial”. De este modo, señala el autor, sarcásticamente, que “así, los jóvenes que huían del academicismo de la enseñanza general o eran expulsados de ésta por no desenvolverse de manera adecuada iban a encontrarse con que, donde se suponía que ya iban a quedar libres del escolasticismo y poder dedicarse a aprendizajes de utilidad más visible, les esperaba otra media taza de lo mismo de que ya se habían hartado”. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *La escuela a examen. Análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Op. Cit. pp., 92-93 y FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. Op. Cit. p., 127.

<sup>410</sup> El vocabulario de “Oficialía” nos remite a la Ley inmediatamente anterior (Ley de Formación Profesional de 1955). ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de la Formación Profesional. Tomo 3*. Op. Cit. p., 72.

«profesional» se repartan el horario más o menos por mitades, nunca se llegan a encontrar para integrarse, configurándose bien al contrario una enseñanza polarizada entre una teoría desvinculada de sus aplicaciones prácticas y una práctica desprovista de cualquier componente analítico-creativo, tomando al contrario la forma de talleres rutinarios y componentes formativos «librescos»<sup>411</sup>. En definitiva, y como lógica reacción a un sistema aparentemente aséptico a la realidad profesional más inmediata, puede concluirse con la apreciación estimativa según la cual el interés en la Formación Profesional en general y por la *FPI* en particular fue bastante moderado. Como señala Gutiérrez Zuloaga “aunque nunca ha dejado de crecer desde el primer momento de su implantación, este crecimiento ha sido moderadamente sostenido. Estuvo siempre muy distante de las previsiones y de las necesidades del sistema productivo”<sup>412</sup>.

Otro de los descuidos más llamativos, se centran en la carencia de implicación de la empresa con respecto al diseño, gestión y evaluación de la *FPI*<sup>413</sup>. La consecuencia más inmediata es que al difundirse con el tiempo las prácticas de los estudiantes de los últimos cursos en las empresas, éstos parecían mostrarse más críticos ante su falta de participación y opinión respecto a la dinámica que se estaba generando en la propia Formación Profesional y su concepción de práctica. Además, la falta de compromiso no ha de cargarse solamente en los empresarios, aunque sí que se ha destacado de forma significativa la carencia de acuerdos concertados al respecto, sino que también se extrapola al resto de interlocutores sociales: la presencia de los trabajadores y los sindicatos, como parte sustancial en la actualidad del diálogo social y del bienestar de la propia empresa, también brilla por su ausencia<sup>414</sup>. La indiferencia, en definitiva, por parte de los agentes sociales tiene su

---

<sup>411</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. Ibidem.

<sup>412</sup> GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel e IDÍGORAS, B.: *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-90)*. Op. Cit. p., 73.

<sup>413</sup> En opinión de Franz, ésta es precisamente una de las fallas más significativas de la reforma educativa de 1970, ya que comenta, a tenor de la exposición de las virtualidades del sistema de Formación Profesional alemán, “aunque posiblemente no encuentre muchos partidarios quiero atreverme a lanzar una hipótesis: el franquismo tuvo su gran ocasión histórica de convertir de una vez para siempre el tradicional paternalismo empresarial en obligación formativa en vez de utilizar e instrumentalizar solamente como parte de su base ideológica”. Con estas palabras, el autor apela a que un mayor compromiso por parte del empresario en materia formativa hubiese ayudado, indudablemente, a la consolidación de la Formación Profesional que arrancaba con la reforma educativa. FRANZ, Hans Werner: “La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán”. En *La Formación Profesional en los años noventa*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990. p., 130.

<sup>414</sup> DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Op. Cit. 440.

efecto más inmediato en la carencia de una relación efectiva entre el mundo educativo-profesional y su referente más inmediato, el mundo productivo.

Este déficit puede además tener otra lectura, y es que el empresario no confiaba demasiado en una Formación Profesional que no se adecuaba de forma definitiva a las necesidades de un mercado laboral en continua mutación, debido a la evolución caprichosa que la propia crisis económica estaba generando. De este modo, las formas de organización de trabajo y la introducción de nuevas tecnologías no se adecuaban a aquello que desde la escuela se estaba enseñando<sup>415</sup>. Éste será, precisamente, uno de los detonantes decisivos que llamen a la transformación cualitativa de la Formación Profesional, cristalizada en multitud de proyectos que llamen al cambio, y es que los fuertes desajustes del sistema educativo y del sistema productivo eran síntomas claros de la falta de adecuación del sistema de educación formal y de su incapacidad real de dar satisfacción a las demandas que la propia economía iba reclamando.<sup>416</sup> Y es que tal y como señalaba Oñate, “una ordenación rigurosa de la Formación Profesional exige no sólo una educación básica hasta los dieciséis años, sino también importantes reformas estructurales de las políticas de empleo. Las relaciones entre la educación y la estructura socioeconómica son tales que su adecuada solución sólo será viable en una política de reforma global de las estructuras políticas, sociales y económicas”<sup>417</sup>.

En definitiva, y tras los conflictos y desencantos surgidos, urgió modificar y reformar una Ley que había conducido al replanteamiento de la ordenación del sistema educativo en general, y de la Formación Profesional en particular. Además era una Ley que ya no respondía con eficacia al contexto que demandaba cambios

---

<sup>415</sup> Bien al contrario, el planteamiento de la Formación Profesional formal es estrictamente escolar y separado del mundo de las organizaciones. Incluso la apuesta fuerte por el aprendizaje se basaba en la realidad en saberes instrumentales y basados en un modelo de producción monótono y repetitivo. BRUNO, Sergio: “Nuevas estrategias educativas para moldear nuestro futuro”. *Formación Profesional 2* (1991), 37-43.

<sup>416</sup> ROTGER, Josep Maria: “Presentació”. *Temps d'Educació* 15 (1996), 173. Sobre la misma idea, se destaca que “sin la correspondencia entre la oferta formativa y las cualificaciones demandadas por el tejido productivo, el soporte a la inserción profesional se convierte en una tarea titánica demasiado condenada al fracaso”. FRANCI, Josep: “Alternatives de suport a la inserció en la formació professional inicial”. *Temps d'Educació* 15 (1996), 221. Percepción que resulta compartida también por RUEDA SERÓN, Antonio: “La nueva estructura de la Formación Profesional”. En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 33.

<sup>417</sup> OÑATE GOMEZ, Pedro de: “Educación y trabajo en la reforma educativa 1969-79”. *Educación y trabajo*. Madrid. Marova, 1978, citado en DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Op. Cit. p., 444.

inminentes a partir del reconocimiento de varios hitos: la 'inadecuación'<sup>418</sup> del modelo de la LGE a la Constitución de 1978, (sobre todo en lo que se refiere a la nueva organización y ordenación territorial estatal); pero también, desde una óptica socio-económica, el desajuste encontrado entre las necesidades culturales y la capacitación profesional que la población española requiere en esos momentos, a tenor de las transformaciones establecidas sobre las estructuras económicas y sociales que demandan cambios. La necesidad de homologar las estructuras educativas al referente más inmediato, el europeo, coincidiendo con la reciente integración de España en la Comunidad Europea, obligaron, sin demora, a un replanteamiento de la Ley.

Una de las lecciones más valiosas que pueden extraerse es que hay que aprender de la propia experiencia. Tal y como indica Acero Sáez, algunas de las causas que pueden atribuirse al fracaso de la reforma de 1970 debieran ser estudiadas de cara al abordaje de futuras reformas educativas<sup>419</sup>: una financiación no adecuada a la amplitud de la reforma; la pérdida de control por parte de los directivos de la enseñanza; una mala distribución de los medios educativos; la divagación en los problemas desde el terreno de la utopía, siempre más atractiva que el terreno de la realidad, más complejo y lleno de espinas; el no cumplimiento de los objetivos, una vez marcados y consensuados; la actuación de grupos de presión que tratan de mantener a toda costa su estatus; la implicación en puestos de responsabilidad en la Administración a personas no expertas; y el no fomento de la iniciativa y el interés de enseñantes ni enseñados, serían aspectos susceptibles de mejora. Elementos como éstos tratarán de ser subsanados en la etapa de Formación Profesional siguiente, correspondiendo a la Transición de la Formación Profesional.

---

<sup>418</sup> Es interesante destacar, con relación precisamente a la propia terminología de "inadecuación", el comentario que realiza al respecto Carabaña, no exento de cierta ironía, al reconocer que dicho término, con el que prácticamente coinciden en definir todos aquellos que opinan sobre la Ley Educativa de 1970, tiene un significado vago, connotativamente unívoco. El sociólogo rompe una lanza a favor de la educación dispensada en el transcurso de la Ley al demostrar que la "inadecuación" entre la Formación Profesional y el mercado de trabajo tiene al final mucho que ver con el mercado de trabajo y muy poco con la formación profesional entendida en cuanto a organización de la enseñanza. De ahí que proponga un cambio de perspectiva por parte del estudioso de la Formación Profesional: dejar de contemplar a ésta desde la perspectiva del empleo, esto es, legitimándola solamente "si es adecuada para el mercado de trabajo" y volver a la perspectiva pura de la educación y el sentido de la misma, como tal. CARABAÑA, Julio: "Sobre Educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional". En Grao, Julio (Coordinador): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid. Narcea, 1988. p., 183

<sup>419</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: *Las enseñanzas técnicas y profesionales en la sociedad del futuro*. Madrid. Marpol, 1974.





## **CAPÍTULO CUARTO**

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LOGSE**

#### **4.1. PRINCIPIOS GENERALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

#### **4.2. LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: DEL MÓDULO PROFESIONAL A LOS CICLOS FORMATIVOS**

##### **4.2.1. La Formación Profesional de Base**

##### **4.2.2. La Formación Profesional Específica**

##### **4.2.3. Los Módulos Profesionales**

##### **4.2.4. El proceso de elaboración de un nuevo Catálogo de Títulos Profesionales**

##### **4.2.5. Evaluación y Acreditación académica de Formación Profesional**

##### **4.2.6. Las cualificaciones de la Formación Profesional en el marco europeo. Caso español. El modelo de aprendiz en España**

#### **4.3. ESCUELA Y EMPRESA: LA FORMACIÓN EN LOS CENTROS DE TRABAJO**

##### **4.3.1. Concepto de Alternancia**

##### **4.3.2. Las características de la Formación en los Centros de Prácticas**

##### **4.3.3. El proceso de aplicación de las prácticas**

##### **4.3.4. El papel de apoyo de las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación**



**CAPÍTULO CUARTO:**  
**LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LOGSE**

*“ En un viaje de mil leguas, el primer paso es el más importante, porque marca el camino y orienta la dirección”.*

- PROVERBIO CHINO-

El siguiente Capítulo es el más amplio de la presente Tesis Doctoral, y es que cumple un cometido ciertamente ambicioso: explicar en toda su extensión la Formación Profesional que se desarrolla con la presente LOGSE.

Son, en efecto, cuatro los flancos que han de cruzarse a lo largo del presente Capítulo: en primer lugar, los principios generales que singularizan a la actual Formación Profesional con respecto a la dibujada en planes y Leyes anteriores. En segundo, configurándose como una consecuencia del anterior, se dedica exclusivamente a la presentación de la organización que acredita esta nueva Formación Profesional, de modo que se estudian aspectos relacionados con la terminología de nuevo cuño que ha de generalizarse, con el proceso de elaboración de los nuevos Títulos profesionales, con la evaluación y con las cualificaciones en relación con el marco europeo más inmediato (y que da pie para estudiar el estatus que el aprendiz posee, hoy por hoy, en España).

En tercer lugar, el estudio se detendrá para desentrañar el ambicioso proyecto de las Prácticas en la empresa, una de las innovaciones que singulariza sin duda en la presente Ley, estudiando en profundidad cuáles son los actuales protagonistas que participan en las prácticas en la empresa y las consecuencias que lo anterior conlleva para la Formación Profesional.

Finalmente, a fin de poder comprobar cómo la nueva Formación Profesional se traduce y demuestra en cifras ciertamente optimistas, se abordarán los primeros resultados del proyecto general así entendido, aunque con carácter experimental, bajo

el reconocimiento de que éstas auguran un futuro prometedor al presente nivel educativo que está siendo objeto de estudio.

#### 4.1.

### PRINCIPIOS GENERALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En 1990 hubo importantes sesiones del Ministerio de Educación y Ciencia con los representantes de los sindicatos mayoritarios (Unión General de Trabajadores –*UGT* y Comisiones Obreras) para llegar a un consenso en torno al Anteproyecto de la Ley. A los sindicatos interesaba de forma especial el fortalecimiento de la integración de la Formación Profesional en la enseñanza secundaria, así como el establecimiento de mecanismos de evaluación y seguimiento de carácter continuos<sup>420</sup>. El día 9 de abril de 1990 se publica el Proyecto de Ley en el Boletín Oficial del Estado, abriéndose el paso para la presentación de enmiendas por parte de los grupos parlamentarios. Las más significativas que afecten a la Formación Profesional son las relativas a las competencias establecidas entre el Estado y las comunidades autónomas, graduando la intervención de las últimas en todos los aspectos que les incumban, como puede ser la expedición de títulos, las enseñanzas especializadas, etc. Tras este periodo el Proyecto de Ley resulta aprobado por el Congreso de los Diputados el 28 de junio de 1990 con el voto favorable de todos los partidos de la Cámara (a excepción del Partido Popular). En septiembre el pleno del Senado aprobó el proyecto, con las pertinentes modificaciones. Finalmente, y aprobado el proyecto por sesión conjunta de ambas cámaras, la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*LOGSE*) salió a la luz<sup>421</sup>.

Esta Ley presenta unas características que la singularizan como tal, y que pueden ser resumidas en tres premisas<sup>422</sup>:

---

<sup>420</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel: "Las Leyes educativas de la democracia española". En DE PUELLES, Manuel (coord.): *Política, legislación...* Op. Cit. p., 40.

<sup>421</sup> Publicado en el Boletín Oficial del Estado el día 4 de octubre de 1990.

<sup>422</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel: "Las Leyes. educativas de la democracia española". Op. Cit. p., 44.

-Es una Ley que obedece a un proceso de amplia experimentación, como se ha podido comprobar en el Capítulo anterior, además de un extenso debate público que ha interesado e involucrado a todos los interlocutores sociales, aunque en desigual medida e intensidad.

- Es una Ley que en su espíritu impulsa ya a la reforma educativa. En efecto, puede leerse en su Exposición de Motivos que:

*“ la reforma habrá de ser un proceso continuo, una permanente puesta en práctica de las innovaciones y de los medios que permitan a la educación alcanzar los fines que la sociedad le encomienda ”*<sup>423</sup>

La Ley entiende que la reforma educativa ha de concebirse en un contexto de creación, innovación y cambio, con suficiente flexibilidad como para ir adaptándose a las nuevas vicisitudes y transformaciones propias de una reforma concebida a gran escala.

- Es una Ley que, finalmente, tomando como centro la descentralización, transforma a ésta en una estrategia imprescindible, en virtud de la cual se atiene al juego de reparto de competencias establecido entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

Si se analiza ahora dentro de la Ley cuál es el tratamiento y consideración que recibe la Formación Profesional como tramo educativo concreto, ya en la 'Exposición de Motivos' se tiene en cuenta que uno de los elementos que conducirá a una educación efectiva será precisamente una reforma profunda de la Formación Profesional, junto a otros elementos: la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles, la reordenación general de la enseñanza y la extensión de la educación básica hasta los dieciséis años (aspecto éste que también ha afectado de forma positiva en la reordenación de la Formación Profesional hasta adquirir su actual configuración).

---

<sup>423</sup> BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid. Boletín oficial del estado, 1990. Primera edición. p., 14.

En la Formación Profesional es uno de los tramos en los que, de hecho, se producen las mayores transformaciones<sup>424</sup>. Se lee en el Artículo 30 que:

*“La Formación Profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta Ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la Formación Profesional ocupacional que se regulará por su normativa específica”<sup>425</sup>.*

Este nivel educativo ocupa el Capítulo Cuarto del Título Primero: *‘De las enseñanzas de régimen general’*. En el transcurso de éste se analizan los niveles de Formación Profesional, incluyendo la Formación Profesional de Base y la Formación Profesional Específica. Ésta última, la verdadera Formación Profesional, podrá ser de grado medio (para el acceso de los graduados de educación secundaria) y/o de grado superior (para los que obtengan el título de Bachiller). Los títulos a los que conducen ambos grados serán los de Técnico y Técnico Superior, respectivamente. También establece la Ley que se puede acceder a la Formación Profesional específica si se supera una prueba en la que se demuestre tener preparación suficiente para poder cursar con aprovechamiento los grados correspondientes.

Además, la Ley de Ordenación del Sistema educativo no olvida el corolario europeo de la educación, sino que se suma a las directrices europeas en materia

---

<sup>424</sup> No en vano, en la *Exposición de Motivos* se hace un repaso al estado de la cuestión en torno a la experimentación, repasando los momentos y publicaciones más determinantes que configuran el proceso que lleva al actual contexto en el que se genera dicha Ley. Y también se insiste en que la Formación Profesional ha de ser, de modo especial, tratada y considerada, al destacar como objetivo fundamental de la Ley la necesidad de “dar correcta solución a los problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo”. BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 8. Entre esas irregularidades, que se desglosan, se nombra la existencia de esa doble titulación al finalizar la educación general básica que posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla, contribuyendo con ello a que resulte altamente discriminatoria.

<sup>425</sup> *Ibidem*. p., 25. Respecto a las últimas líneas de la definición, habrá que esperar todavía al Primer Plan Nacional de Formación Profesional para hacer efectiva, de forma integrada, la consideración y tratamiento global de la Formación Profesional reglada, la Formación Profesional ocupacional y la Formación Profesional continua.

educativa: la confirmación de que se puede establecer a nivel general y a nivel profesional. Leemos, en efecto, en el Preámbulo de la misma:

*“La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea”<sup>426</sup>.*

Tras la publicación de la *LOGSE* aparece un nuevo documento, *Plan de reforma de Formación Profesional*, a partir del cual se pondrá en marcha lo estipulado en torno a la misma<sup>427</sup>. Posteriormente aparecen los Decretos de enseñanzas mínimas, el Decreto de ordenación de la nueva *FPE*<sup>428</sup>, los documentos base de los títulos profesionales, etc. Todo lo anterior apunta a que, a partir de este momento, la Ley abandona el papel escrito para trasladarse a la realidad educativa del aula y del taller formativo de las empresas.

De hecho, la Formación Profesional presenta algunas novedades con respecto al período de experimentación, innovaciones que serán abordadas en el Apartado siguiente.

#### 4.2.

### LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL: DEL MÓDULO PROFESIONAL A LOS CICLOS FORMATIVOS

Antes de comenzar a estudiar la Formación Profesional reglada del sistema educativo español, conviene repasar la estructura de los niveles educativos que conforma al sistema educativo vigente.

---

<sup>426</sup> Ibidem. p., 7.

<sup>427</sup> Ministerio de Educación y Ciencia: *Plan de reforma de la Formación Profesional*. Madrid. MEC, 1992.

<sup>428</sup> Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo (B.O.E. 22.5.93) por el que se establecen las directrices generales sobre títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional.



Con la ley orgánica de la *LOGSE* se incluye ya el marco legal de referencia obligada para reestructurar el sistema educativo español. La puesta en práctica supone un cambio considerable en lo que se refiere a estructuras, a la finalización de la escolarización obligatoria y a niveles educativos.

A continuación se hará una breve mención de la nueva configuración del sistema educativo español, a fin de localizar el tramo que está siendo ahora el objeto de estudio. El primer tramo de escolarización no obligatoria en España lo constituye la *Educación Infantil*, etapa ésta dirigida a los alumnos de cero a seis años de edad. Queda estructurado este tramo en dos ciclos: el primero de cero a tres años y el segundo de tres a seis años. Como objetivos fundamentales, su importancia se justifica desde las aportaciones realizadas sobre la estimulación al desarrollo, entendido éste como un proceso continuo (y dentro también de la lógica del Constructivismo, la teoría educativa que prima en la *LOGSE*).

Tras la finalización del segundo ciclo de Educación Infantil, el tramo de obligatoriedad y gratuidad de la escolarización en España viene marcado por la *Educación Primaria* (de seis a doce años de edad), y por otro la *Educación Secundaria Obligatoria* (a partir de ahora *ESO*) que abarca de los doce a los dieciséis años, considerada como la edad mínima de acceso laboral.

Respecto a la primera, la *Educación Primaria*, ésta aparece a su vez estructurada en torno a tres ciclos, de dos años de duración cada uno. Entre las intencionalidades que se persiguen en este nivel educativo, caben mencionar: la adquisición de destrezas básicas, el afianzamiento de las anteriores y el perfeccionamiento final de las destrezas y el inicio de tareas de mayor complejidad.

Respecto a la segunda, la *ESO*, destaca su carácter terminal, al finalizar con ésta la educación obligatoria. Pero, como señalan González y De La Peña, al mismo tiempo, y no reñido con lo anterior, la *ESO* presenta una misión propedéutica, al preparar a los estudiantes para el paso inmediato a la educación postobligatoria<sup>429</sup>.

---

<sup>429</sup> GONZÁLEZ, Angel y AYALA DE LA PEÑA, Amalia: "La Formación Profesional en España en el marco de la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria: el contraste con el modelo belga". *Revista Española de Pedagogía* 204 (1996), 324.

Este nivel está conformado por dos ciclos: el primero (12-14 años) en el que predominará un tronco común de áreas; y el segundo (14-16 años) que inaugura un mayor grado de opcionalidad (que llega a alcanzar en el horario escolar un porcentaje de 25-30%). Dicha opcionalidad está, al mismo tiempo, garantizando que el interés de los alumnos pueda canalizarse hacia ámbitos como el científico, el sociolingüístico, el técnico y/o el artístico.

A partir de este nivel, de carácter obligatorio, el alumno puede dirigirse a estudiar los niveles post-obligatorios, a partir de los 16 años: el *Bachillerato* (en sus cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología), siendo este nivel considerado de 'enseñanza académica o general', o la *Formación Profesional de Grado Medio*.

Este tramo se caracteriza por incidir sobre los siguientes objetivos<sup>430</sup>:

a) Situar la formación general y la Formación Profesional de Base (FPB) que constituye la componente de mayor vigencia, alcance y creciente importancia en la profesionalidad, en un único sistema de formación, impartido en una red unificada de centros de Enseñanza Secundaria, con el doble objetivo de preparar para estudios universitarios y para salidas profesionales más inmediatas.

b) Diferenciar la componente más terminal, la Formación Profesional Específica (FPE) tanto de Grado Medio como de Grado Superior, que por estar sometida a un ritmo de obsolescencia y cambio mucho más acentuado, y por presentar interacciones importantes con el sistema productivo, exige su ubicación en un subsistema específico que sirva de puente entre el sistema formativo general y el mundo del trabajo.

---

<sup>430</sup> Todos los elementos que van a aparecer ahora, 'Formación Profesional de base', 'Formación Profesional específica', etc; se establecen según la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (B.O.E. 4.10.90). Capítulo 4. Arts. 30, 31, 32, 33, 34, y 35; y son regulados por el Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo (en B.O.E. 22.5.93), por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional. En cuanto a la organización y requisitos de acceso de los Ciclos formativos, el contenido es igual a lo estipulado para los Módulos profesionales, con lo cual se remite al lector a la lectura del apartado correspondiente a los citados Módulos profesionales. Ha de recurrirse igualmente al Real Decreto 777/1998 de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del Sistema educativo (en B.O.E. de 8.5. 98), en el que se vuelve a insistir sobre aspectos de la Formación Profesional específica, de la Formación en Centros de Trabajo, el sistema de acceso, admisión y matriculación en Ciclos formativos, convalidaciones y correspondencias y en las titulaciones a que conduce el nuevo Título de Formación Profesional.

Finalmente, y a fin de que los anteriores objetivos se correspondan con realidades inmediatas, la ordenación de la *FP* del sistema educativo se está realizando en función de lo estipulado en el calendario de aplicación de la Ley<sup>431</sup>: En él puede leerse que se espera la implantación generalizada de la Formación Profesional de Grado Medio para el año académico 2000-2001, mientras que la Formación Profesional de Grado Superior habrá de esperar hasta el año académico 2002-2003. Ha llegado el momento de diseccionarlas.

AÑO ACADÉMICO	NUEVO SISTEMA	SISTEMA ANTERIOR
1998-1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.</li> <li>• Pruebas para la obtención de los Títulos de Técnico y Técnico Superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º de BUP-</li> <li>• 1º de <i>FP de Primer Grado</i>.</li> <li>• 1er. Curso Común de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.</li> </ul>
1999-2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º de BUP.</li> <li>• 2º de <i>FP de Primer Grado</i>.</li> </ul>
2000-2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1º de Bachillerato.</li> <li>• Se deberá haber completado la Formación Profesional Específica de Grado Medio.</li> <li>• Ciclos Formativos de grado Superior de Artes Plásticas y Diseño.</li> <li>• Pruebas para la obtención del Título de Graduado de Educación Secundaria para mayores de 18 años.</li> <li>• Pruebas para la obtención de título de Bachiller para mayores de 23 años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º de BUP.</li> <li>• 1º de <i>FP de 2º Grado en régimen de Enseñanzas Especializadas</i>.</li> <li>• <i>Curso de enseñanzas complementarias para el acceso del 1er. Al 2º Grado de FP.</i></li> <li>• Extinción de los planes de estudios de las especialidades de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (Plan 84)</li> </ul>
2001-2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º de Bachillerato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COU.</li> <li>• 2º de <i>FP de 2º Grado en régimen de enseñanzas especializadas</i>.</li> <li>• 1º de <i>FP de 2º Grado de régimen general</i>.</li> <li>• <i>Prueba de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del Título de Técnico Auxiliar de FP.</i></li> </ul>
2002-2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se deberá haber completado la implantación progresiva de la Formación Profesional Específica de Grado Superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3º de <i>FP de 2º Grado en régimen de enseñanzas especializadas</i>.</li> <li>• 2º de <i>FP de 2º Grado del régimen general</i>.</li> <li>• Pruebas para la obtención del título de Graduado Escolar.</li> </ul>

<sup>431</sup> Según el Real Decreto 173/1998 de 16 de febrero, en el que se aprueba, modifica y completa el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Nueva ordenación del sistema educativo (LOGSE)*. Madrid. MEC, 1998. pp., 6-7.

## 4.2.1.

## Formación Profesional de Base

La Formación Profesional de Base es conocida también en la *LOGSE* como Formación Básica de Carácter Profesional (en el Artículo 30. 3). Se denominan como tales al conjunto de conocimientos y habilidades relativas a figuras profesionales que constituyen un área profesional<sup>432</sup>. El objetivo fundamental que se persigue es el de proporcionar una base científico-tecnológica, así como las destrezas comunes, para la adaptación constante que supone el factor de cambio en las cualificaciones, y su finalidad la de “proveer a todos los jóvenes las bases de los conocimientos, de competencias y de valores que permitan a cada uno de ellos comprender, participar, ser creativo y poderse adaptar al mundo laboral y continuar aprendiendo a lo largo de su vida”<sup>433</sup>. Se cursará en el tronco común de enseñanza secundaria y habrá de ser acreditada para el acceso a la Formación Profesional Específica de los Ciclos formativos.

De este modo, y siguiendo la tendencia europea mayoritaria según la cual se consolida un ciclo obligatorio de un tronco común de educación general, se aplaza la diversificación hasta la fase post-obligatoria, de modo que los alumnos estudiarán en la *ESO* aquellas asignaturas fundamentales para su formación general e incluirán tanto aspectos académicos como pre-profesionales. Así, y al mismo tiempo, como señala Blanco, “se está eliminando formalmente la existencia de las dos «puertas» bien diferentes al terminar la enseñanza obligatoria: la puerta principal, académica [...] y la puerta trasera, profesional, a la que el sistema dirigía a aquellos estudiantes cuyas capacidades intelectuales, más supuestas que reales, no les permitían acceder a estudios académicos y había por tanto que enviar al «tajo»”<sup>434</sup>. Finalmente, desde una perspectiva más orientada al mundo formativo de la Formación Profesional, es éste un primer paso orientativo, mientras que la pretensión última es la de dotar al

---

<sup>432</sup> PROYECTO DE RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE *FP* (MEC): “Metodología i elements essencials del catàleg de títols professionals”. En GUILLÉN, Josep Maria (coord.): *La nova formació...* Op. Cit. p., 67.

<sup>433</sup> Objetivo citado por RONALD, J: “Educación, Formación: el nuevo desafío europeo”. *Herramientas* 35 (1994), 13.

<sup>434</sup> BLANCO, Nieves: “El Currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y el papel de los docentes”. En FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (coord.): *Orientación Profesional y Currículum de Secundaria*. Granada. Aljibe, 1993. p., 49.

alumno de una formación polivalente abierta a los distintos campos de la Formación Profesional Específica, pero también la de facilitar la movilidad e incluso las posibles reinserciones profesionales de los ciudadanos, cuando éstos lo requieran<sup>435</sup>.

La integración del componente de Formación Profesional en la enseñanza general a través de la Formación Profesional de Base (a partir de ahora *FPB*) comporta una característica fundamental, que ya quedaba reflejada en el espíritu del Libro de Maravall y el *Libro Blanco* de la reforma educativa, y de forma especial en la propia Ley educativa, tal y como es introducir en la misma etapa de educación secundaria contenidos y objetivos que ofrezcan, sobre el grueso de la formación general, una formación de base adecuada a partir de la cual el alumno, voluntariamente, esté preparado para acceder a los ciclos formativos de nivel medio pero, si desea continuar estudiando Bachillerato, al menos tiene un sedimento profesional que supondrá un primer acercamiento con el mundo laboral al que en un futuro accederá de forma intencionada. Sólo así se garantizaría, según el MEC, una formación polivalente, abierta a distintas líneas de Formación Profesional y facilitadora de la movilidad y, “si fuera preciso, de la reconversión profesional de los ciudadanos”<sup>436</sup>.

Tratando de responder a los problemas de la delimitación de la *FPB*, así como a la cuestión básica ¿formación de base para qué?, hoy se entiende que “se han de educar y formar hombres con derechos y deberes, con una actividad familiar y social responsable que le hagan digno en y de una sociedad plural y democrática”<sup>437</sup>. Para ello se requieren una formación de base sólida, segura, comprensiva, flexible y polivalente, que cumpla una serie de objetivos, entre los cuales habría que destacar:

- evitar la marcada dicotomía existente entre los estudios netamente académicos y los profesionalizadores a edades tempranas;

---

<sup>435</sup> JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 230.

<sup>436</sup> Inspiración que ya se hallaba en el Libro Blanco de la reforma. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Op. Cit. p., 154-155.

<sup>437</sup> JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. p. 97.

- favorecer una educación común académica y técnica a un mayor número de jóvenes y durante un mayor periodo de tiempo;
- favorecer el conocimiento general en aras de una mayor y mejor definición de los intereses personales;
- fomentar la flexibilidad de los currícula de educación secundaria;
- conectar el sistema educativo con el mundo del trabajo;
- prestigiar las enseñanzas profesionales, etc.

Corroborando lo anterior, y como materializaciones reales, se incluyen en estos contenidos, para las áreas diferentes, objetivos que favorezcan la transición a la vida activa (poniendo, por ejemplo, énfasis en la dimensión práctica y funcional de los contenidos), además de una materialización concreta, tal y como es la introducción de la asignatura 'Tecnología', de carácter optativo, en la etapa de *ESO*, con el fin de garantizar una formación tecnológica elemental que suponga ser una base fundamental para el alumno. Al mismo tiempo, se abre en este mismo tramo todavía obligatorio un espacio para permitir la inclusión de otras materias optativas, en orden creciente conforme avance la etapa, que respondan a diferentes necesidades que van surgiendo en las inclinaciones de los alumnos, a la vez que se atiende a la diversidad de los mismos. Se desea, al menos, introducir una materia de inclinación profesional en la oferta de materias optativas del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria en todos los centros.

Con esta inserción de elementos de naturaleza profesional, se pretende dotar a las materias de una dimensión práctica y más profesionalizadora, pero también establecer objetivos que favorezcan la transición a la vida activa mediante la renovación de los contenidos<sup>438</sup>. La optatividad, por su parte, responderá más bien a la introducción progresiva de contenidos educativos diversificados y optativos que permitan responder a las diferentes necesidades e inclinaciones de todos los alumnos. Como indica acertadamente Pedro, se trata de incidir sobre los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos tienen sobre el trabajo, la economía y las

---

<sup>438</sup> Entre los objetivos concretos establecidos desde el MEC para el área de 'Tecnología' en la *ESO* destaca el surgimiento de un nuevo vocabulario pedagógico, centrado en la elaboración de proyectos educativos, y que cristalizan en conceptos tales como 'problemas tecnológicos', 'diseño de mecanismos', 'planificación de proyectos tecnológicos sencillos', 'habilidades', 'aplicaciones de la Ciencia y la tecnología', 'trabajo en equipo', etc. Los objetivos pueden ser consultados en profundidad en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Secundaria Obligatoria. Decreto Curriculum*. Madrid. MEC, 1992. pp., 228-229.

características locales de los mercados laborales, buscando sobre todo “el adiestramiento en algunas destrezas y una formación en determinadas actitudes comunes a cualquier tipo de empleo, salvando la contraposición entre el trabajo intelectual y el trabajo manual”<sup>439</sup>.

El sentido y valor educativos que comporta la asignatura optativa de ‘Tecnología’ vienen recogidos en los diferentes componentes que la integran y que son comunes a un ámbito Tecnológico específico<sup>440</sup>:

- un componente científico, adquirido a partir de la experiencia, que tiene como finalidad más inmediata la de ampliar y profundizar el conocimiento de la realidad, a la vez que satisfacer necesidades concretas a través del conocimiento. Todo lo anterior se conseguirá mediante la adquisición de procedimientos y medios, sabiendo que las nuevas necesidades que surgen al tratar de llevar a cabo los programas de investigación científica plantean continuos retos renovados a la tecnología;
- un componente social y cultural, justificado éste desde la perspectiva de que la actividad tecnológica ha sido un factor influyente sobre todas las formas de organización social y sobre las condiciones de vida de personas y grupos;
- un componente técnico en *sensu stricto*, o sea, un ‘saber hacer’, influyendo sobre el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para la ejecución de los procedimientos y el uso de los instrumentos necesarios para llevar a cabo una determinada técnica. Este aspecto es especialmente importante cuando se trata de reforzar el valor terminal de la ESO;

---

<sup>439</sup> PEDRO, Francesc: “Reforma educativa y profesionalización: reflexiones sobre la Formación Profesional de Base sobre el potencial profesionalizador de la educación post-secundaria académica y sobre el grupo residual”. *Revista Española de Pedagogía* 184 (1989), 464 y 465.

<sup>440</sup> Recogidos por ESPINOSA GONZÁLEZ, Antonio y VIDANES DIEZ, Julio: *El Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Escuela Española, 1991. pp., 326-328.

- un componente metodológico. Se refiere aquí al modo de actuar del propio tecnólogo con su trabajo, y a todas las destrezas necesarias para desarrollar el proceso técnico de resolución de problemas; y
- un componente de representación gráfica y verbal, justificado desde la importancia estratégica que posee la representación gráfica concreta del dibujo, estrechamente relacionada con el desarrollo de la tecnología por cuanto la primera facilita el proceso interactivo de creación y evaluación de las distintas soluciones a un problema dado.

A los componentes anteriores, propios de la 'Tecnología' en cuanto a tal, han de unirse necesariamente la adquisición de algunas capacidades que son objetivos también de la Educación Secundaria Obligatoria, a saber: las capacidades cognitivas (resolución de problemas, desarrollo de capacidades complejas, valoración de la actividad creativa, etc); las capacidades de equilibrio personal y relaciones interpersonales (necesarias para el desarrollo equilibrado del individuo) y las capacidades de inserción en la vida activa (que ayudan a desarrollar una actitud positiva hacia el trabajo manual, y despliegan igualmente la posibilidad de contar con mecanismos de adaptación a las nuevas situaciones con las que probablemente se encontrarán los alumnos en el mundo laboral).

Añadido a los anteriores, la enseñanza de la 'Tecnología' tendrá como finalidad el contribuir a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades más específicas y delimitadas, constituidas en torno a un decálogo<sup>441</sup>:

1. Abordar con autonomía y creatividad los problemas tecnológicos sencillos, trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema, seleccionar la documentación pertinente y concebir, diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la resolución del problema concreto estudiado.

---

<sup>441</sup> Ibidem. pp., 331-332.



2. Analizar objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, la mejor forma de usarlos y controlarlos, así como las razones que han intervenido para construirlo.
3. Planificar la ejecución de proyectos tecnológicos sencillos.
4. Expresar y comunicar las ideas y decisiones adoptadas en el transcurso de la realización de proyectos tecnológicos sencillos, así como explorar su viabilidad y alcance utilizando los recursos gráficos, la simbología y el vocabulario adecuados.
5. Utilizar en la realización de proyectos tecnológicos sencillos los conceptos y habilidades adquiridos en otras áreas.
6. Mantener constantes una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas de naturaleza tecnológica, analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia y la Tecnología en la calidad de vida de las personas.
7. Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, al asumir responsabilidades en la ejecución y en las tareas encomendadas.
8. Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo.
9. Analizar y valorar los efectos de la Tecnología sobre la salud y la seguridad personal y colectiva.
10. Valorar los sentimientos de satisfacción y disfrute producidos por la habilidad personal para resolver los problemas.

Al final, como valoración a la Formación que se ofrece, a la manera de prolegómeno, en este nivel educativo, se reconoce que, junto a la formación de

ciudadanos, se trata también y al mismo tiempo de formar potenciales trabajadores, aunque hay que ser conscientes de que prepararse para el trabajo es algo más que 'adquirir una Formación Profesional'. En efecto, se camina más allá, al reconocer que en la consolidación de este nivel educativo existen muchas otras variables y elementos que concurren y cuya naturaleza no es sólo educativa, sino también social, política y económica. Parafraseando a Fernández Enguita, hay que decir que "la Formación para la vida activa debe incluir también la comprensión de que el entorno del trabajo es un entorno social, que pone en relación entre sí a individuos y no a objetos; más aun, que es un entorno político marcado no tanto por determinismos técnicos, que no existen o apenas existen, como por relaciones de poder y de fuerza entre los grupos implicados; en fin, que es un entorno en el cual y respecto al cual son posibles opciones diversas, pero en el que la condición para optar es, previamente, conocer"<sup>442</sup>. De este modo, con la asignatura concreta de la 'Tecnología' se está tratando de intervenir para la comprensión y aprehensión de ese complejo entorno, con carácter necesariamente integrado, por parte del alumno, que todavía no se ha decantado por su posterior especialización.

En la Enseñanza Secundaria post-Obligatoria, la exigencia de la *FPB* continua vigente, si bien se concreta en otros aspectos: en la existencia de diferentes modalidades de Bachillerato, de modo que se está fomentando la elección entre las mismas, además de existir una modalidad netamente tecnológica; así como la renovación generalizada de las materias tradicionales, junto con la introducción de materias de modalidad que permitirán al alumno elegir itinerarios que aseguren una preparación para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior (con materias como la electrónica industrial, la mecánica, la electrónica, la economía, la organización de empresas, el dibujo técnico, etc).

#### 4.2.2. La Formación Profesional Específica.

Se ha denominado Formación Profesional Específica (a partir de ahora *FPE*) al conjunto de conocimientos y habilidades más profesionalizadoras que culminan la Formación Profesional. Si nos remitimos al articulado de la *LOGSE*, se indica que<sup>443</sup>:

---

<sup>442</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: "El Aprendizaje de lo social". *Educación y Sociedad* 8 (1991), 23.

<sup>443</sup> Artículo 30.5. En BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 25.

*“La Formación Profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo”.*

Las características globales que singularizan a la *FPE* pueden definirse<sup>444</sup>:

1. En cuanto a sus contenidos, las enseñanzas están orientadas a capacitar al alumno para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, así como a posibilitar las acciones dirigidas a la formación continua en empresas, y a la reinserción laboral de los trabajadores.
2. En cuanto a su finalidad más inmediata, ésta es la de preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional con una formación polivalente.

Además, la *FPE* cubrirá los siguientes objetivos más concretos<sup>445</sup>:

- Consolidar una Formación Profesional específica de calidad, en forma de ciclos formativos, que cualifique a las profesiones con vigencia actual y que posean perspectivas de futuro, y que sirvan al mismo tiempo como una Formación Profesional específica inicial para los jóvenes escolares y como un instrumento de mejora en la cualificación y reinserción educativa de la población laboral.
- Establecer un sistema de Formación Profesional de responsabilidad compartida con los agentes económicos y sociales, con capacidad de adaptación a las necesidades sociales, económicas y profesionales de los diversos entornos socio-económicos.
- Conseguir que en los resultados finales de las pruebas se hayan tenido presentes los sistemas de cualificación europeos para establecer las

---

<sup>444</sup> Señalados por NIETO, Joaquín: *De la LOGSE al Proyecto Curricular de Centro*. Madrid. CCS, 1992. p., 23.

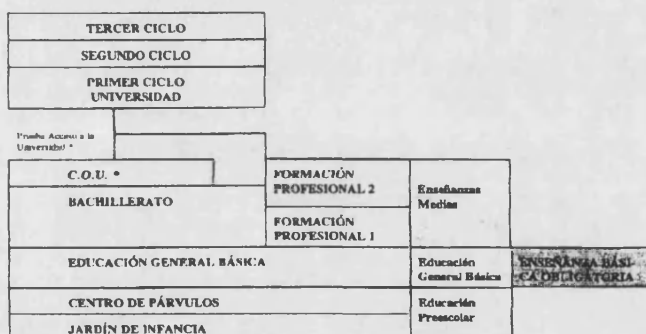
<sup>445</sup> CASTRILLO, Ferran: “Visió global del nou model de formació”. En GUILLÉN, Josep Maria (coord.): *La nova formació...* Op Cit. p., 50.

correspondencias o el reconocimiento de la formación entre los diferentes Estados.

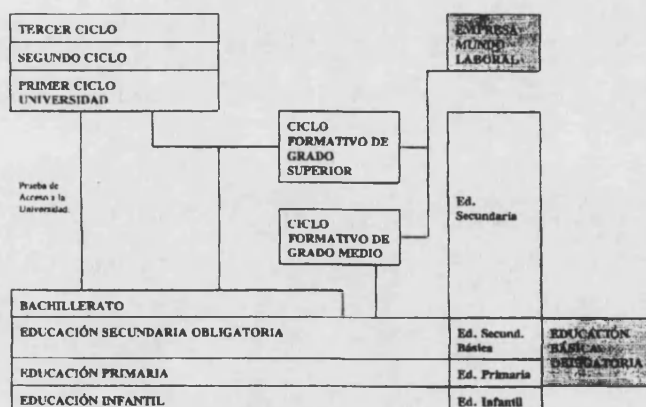
Se ordenan en ciclos formativos de Grado Medio y Grado Superior que se cursan al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (16 años) y del Bachillerato, respectivamente. La estructuración en Ciclos se considera, en efecto, una de las novedades más singularizadoras de la nueva Formación Profesional, si se compara con la Formación Profesional de la anterior Ley educativa, tal y como puede observarse en los siguientes organigramas, correspondientes a ambas Leyes:

COMPARACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA ENTRE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA LOGSE<sup>446</sup>.

SISTEMA EDUCATIVO LEY 70



SISTEMA EDUCATIVO LOGSE



<sup>446</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA-SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SECCIÓN DE INFORMACIÓN EDUCATIVA: Nueva ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). Hoja Informativa E.3.1. Madrid. MEC, 1998. p.,10.

Y es que uno de los elementos más característicos de la nueva Formación Profesional es que la organización de los contenidos formativos no se hace partiendo de asignaturas o disciplinas, sino de la agrupación de bloques coherentes de Formación Profesional, relacionados con las unidades de competencia. Las enseñanzas mínimas de cada ciclo formativo se definen en paquetes modulares (Módulos Profesionales), en un número que transcurre entre 7 y 10 por cada ciclo. Un ciclo formativo puede ser definido como la enseñanza y formación en un conjunto de conocimientos y habilidades que constituyen un bloque coherente de *FPE*, que completan la formación necesaria para ejercer una profesión. Dicho de otro modo “el Ciclo formativo es la parte de la Formación Profesional Específica asociada al perfil de un determinado Título Profesional”<sup>447</sup>. A la definición anterior puede añadirse su carácter terminal y profesionalizador de la formación en el centro educativo, al incluir una parte importante de la misma (en torno a un 30%) en situaciones productivas reales, mediante acuerdos cooperativos en los centros de trabajo<sup>448</sup>. Las tipologías de ciclos existentes no son diferentes de las propuestas durante la etapa experimental, resultando un total de tres:

- Relacionadas directamente con la competencia profesional: dentro de ésta, los Módulos pueden ser específicos de un sólo ciclo, pueden ser transversales a diversos ciclos formativos de la misma o de diversas familias profesionales (como ocurre con el área Tecnológica, por ejemplo, cuyos campos de conocimiento hacen referencia a la organización del trabajo, la tecnología aplicada sobre la práctica, las implicaciones sociales de la profesión, etc).
- Denominados ‘de Formación y Orientación Laboral-*FOL*’, iguales para todos los ciclos de un mismo grado. Sus campos de conocimiento están relacionados con la salud laboral, la organización del trabajo, el derecho

---

<sup>447</sup> JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 232

<sup>448</sup> Apuntado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (*OEI*) como uno de los aspectos más importantes de la nueva reforma de Formación Profesional. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA CIENCIA Y LA CULTURA: *Sistemas educativos Nacionales: España*. Madrid. OEI, 1996. p., 22.

laboral, la económica básica, las implicaciones sociales, etc.<sup>449</sup>. Entre sus objetivos destacan: la orientación hacia el mercado laboral, la adquisición de una madurez profesional, a la par que una flexibilidad laboral que habilite al sujeto a buscar nuevos itinerarios formativos, la interpretación de su marco legal y la aplicación de medidas de seguridad e higiene en el emplazamiento laboral.

- De Formación en los Centros de Trabajo (*FCT*), específicos para cada ciclo formativo y que tienen lugar normalmente al finalizar el ciclo de corte más teórico.

Por otra parte, todo ciclo formativo y sus correspondientes Módulos profesionales han de hacer referencia a<sup>450</sup>:

A. Identificación, denominación y nivel del perfil profesional, materializado en:

- Competencia general.
- Unidades de Competencia.
- Capacidades profesionales.
- Realizaciones.
- Tareas más significativas.

B. Objetivos generales:

---

<sup>449</sup>Un conocimiento más pormenorizado de los contenidos de este ciclo educativo puede encontrarse en CID VERA, Emilio; JUEZ GONZÁLEZ, Javier y MIRÓ ARIAS, M<sup>a</sup> Nuria: *Formación y Orientación Laboral*. Madrid. Síntesis, 1993. Para el desarrollo didáctico sugerido en torno a este ciclo, especificado para cada uno de los niveles: DAFONZ FULLANA, Andrés y SUÁREZ GONZÁLEZ, Manuel: *Formación y Orientación Laboral. Ciclos formativos de grado medio*. Madrid. Videocinco, S.A., 1995; y DAFONZ FULLANA, Andrés y SUÁREZ GONZÁLEZ, Manuel: *Formación y Orientación Laboral. Ciclos formativos de grado superior*. Madrid. Videocinco, S.A., 1995; LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, María Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Op. Cit. p., 160. Por su parte, la necesidad de nuevos conocimientos por parte del profesorado del FOL es puesta en manifiesto en ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. pp., 330-331.

<sup>450</sup> Elementos estudiados por MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Formación Profesional. Formación en centros de trabajo*. Madrid. Dirección General de Formación Profesional y Política educativa, 1994 y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. p. 141.

- Objetivos terminales.
- Criterios de Evaluación.

### C. Cualificación profesional.

Estos ciclos, de duración variable y estructura modular, son, por tanto, exclusivamente profesionalizadores, con un papel de engarce entre la formación de base del tronco general y la formación de puesto de trabajo; son, en suma, el puente entre la escuela y la empresa incluyendo una parte importante de la formación  $\pm$  un 25% en situaciones productivas reales mediante acuerdos de cooperación: centro educativo-centro productivo.

Del Artículo 30.4. puede leerse textualmente<sup>451</sup>:

*“ la Formación Profesional Específica comprenderá un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales. Los ciclos formativos se corresponderán con el grado medio y el grado superior”.*

Están pensados para conseguir una mayor agilidad y capacidad de respuesta a los cambios tecnológicos y sociales mediante una gran interacción con el sistema productivo posibilitada por los aspectos siguientes<sup>452</sup>:

- a) Los programas formativos se inspiran en la denominada ‘competencia profesional’, hallándose expresada a través de un perfil que se define a su vez mediante el estudio de un sector y de la colaboración con las organizaciones productivas.
- b) Se ha previsto una adaptación al entorno socio-productivo concreto donde se realice la oferta del ciclo formativo, considerando de antemano la

---

<sup>451</sup> Artículo 30.4 de la LOGSE. En Boletín Oficial del Estado: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 25.

<sup>452</sup> Estudiados por ALCAIDE, Manuel: “La reforma de la Formación Profesional reglada con relación a la Comunidad Europea”. En *III Jornadas sobre la Comunidad Europea*. Sevilla. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales-Universidad de Sevilla. pp., 39.

colaboración estrecha con los interlocutores sociales (organizaciones empresariales y sindicales).

- c) Se ha previsto también (y se está realizando en la actualidad) la participación de expertos del sector productivo en la impartición de determinados bloques formativos correspondientes a las técnicas más avanzadas.
- d) La organización modular de los ciclos formativos de *FPE* está pensada también como instrumento de formación continuada de la población trabajadora.
- e) Finalmente, incorpora la Orientación Profesional y la Formación para la Inserción Laboral como función propia de los centros educativos.

Estos objetivos remiten a dos acciones fundamentales: en primer lugar, a la elaboración de un nuevo Catálogo de Títulos de Formación Profesional, acorde con la nueva ordenación académica establecida en la *LOGSE* (ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior) y adaptado y contrastado con las necesidades reales de cualificación del mercado de trabajo. Al mismo tiempo, debe establecerse un sistema que garantice la adaptación permanente de las titulaciones a las cambiantes demandas de las cualificaciones, producto del desarrollo, así como con los distintos sectores de la comunidad en materia de educación y tecnología. El estudio más detenido acerca de estos aspectos forma parte de los contenidos desarrollados en el Capítulo Sexto.

#### 4.2.3.

#### Los Módulos Profesionales

Los ciclos formativos (de Grado Medio y Grado Superior) se estructuran en Módulos de formación tanto teóricos como prácticos, cuya duración se adapta al carácter de la cualificación profesional correspondiente. La duración está dependiendo además de la especialidad concreta que se trate, y sus contenidos podrán tener un carácter específico y estar asociados a 'unidades de competencia' o



bien tener un carácter 'transversal' o de base, que son los que permitirían esa formación flexible para los diferentes desempeños profesionales.

La estructura curricular de un Módulo profesional se concreta en los siguientes elementos<sup>453</sup>:

- C. los objetivos generales, que fijan las capacidades que el alumno habrá de adquirir al finalizar el Módulo orientando los contenidos teóricos, las actividades prácticas y las actitudes;
- D. los objetivos terminales, que señalan los aprendizajes esperados, una vez acabado el ciclo formativo, que orientan a su vez las exigencias y criterios de evaluación sumativa;
- E. los contenidos, que hacen referencia al conjunto de saberes que posibilitan la adquisición de los objetivos. En consonancia con todo el sistema y acordes a la metodología de la LOGSE, se organizan y estructuran en contenidos sobre conceptos, procedimientos y actitudes;
- F. finalmente, las orientaciones didácticas, para desarrollar la docencia, programar actividades y potenciar la autonomía del aprendizaje.

Si se hace referencia, más específicamente, a la Formación Profesional de Grado Medio, los Ciclos Formativos poseen un carácter más profesionalizador, por cuanto se erigen en instrumento eficaz para la inserción laboral de los jóvenes y para la formación permanente de los trabajadores. Los Módulos se distribuyen y organizan ahora en una doble vertiente<sup>454</sup>:

---

<sup>453</sup> Según indica el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1991-1992*. Volumen I y II. Madrid. MEC, 1992; y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. pp. 121-122.

<sup>454</sup> LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, Maria Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Op. Cit. p., 161.

- Los Módulos profesionales, impartidos en los centros educativos, comprenderán ahora tres tipos de conocimientos:
  - Asociados a la competencia.
  - Socioeconómicos.
  - Integrados.
- Módulo profesional de Formación, desarrollados en el centro de trabajo.

Para acceder a ambos niveles, existen igualmente regulaciones que afectan al paso del Ciclo Formativo de Grado Medio, así como el tránsito de éste al Ciclo Formativo de Grado Superior <sup>455</sup>:

Para pasar a los Ciclos Formativos de Grado Medio, existe una doble posibilidad: la primera consiste en hacerlo por acceso directo. Para ello el requisito es tener el título de Graduado en Educación Secundaria. Ahora bien, en tanto que se produzca la implantación generalizada de los Ciclos formativos tendrán igualmente acceso quienes posean algunas de las siguientes titulaciones académicas: el título de Técnico Auxiliar (de Formación Profesional de los planes de 1970), el Título de Técnico, haber superado el segundo curso del Primer Ciclo Experimental de Reforma de Enseñanzas Medias o alumnos que se hallen cursando un Módulo Profesional Experimental de nivel II y que debieran repetir dicho Módulo. La otra opción consiste en acceder indirectamente, esto es, mediante una prueba regulada por las administraciones educativas en la que “el aspirante acredite conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas”.

Pasar, por otro lado, a los Ciclos formativos de Grado Superior, supone, al igual que el anterior apartado, optar por dos alternativas: mediante el acceso directo o mediante el acceso indirecto, realizando para ello una prueba. Para el primer caso se requerirá tener el Título de Bachillerato *LOGSE* en cualquiera de las modalidades, habiendo cursado lógicamente las materias de Bachillerato relacionadas con la

---

<sup>455</sup> Consúltense para ello la Legislación vigente: R.D 676/1993 de 7 de mayo (B.O.E. 22.5.93) Cap. 2. Establecimiento de condiciones de acceso a estos títulos; Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa *sobre los accesos a enseñanzas de Formación Profesional para el curso escolar 1994-95* (28.4.94); Resolución de 25 de junio de 1996, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa *por la que se convoca la celebración de las pruebas de acceso a Ciclos Formativos correspondientes a la Formación Profesional Específica de Grados Medio y Superior* (B.O.E. 2.7.96); Circular complementaria para los centros que imparten Ciclos formativos o Módulos Profesionales Experimentales durante el curso 1995-96. (20.6.1995); O.M. de 7 de julio de 1994. Establecimiento de las normas que han de regir las pruebas de acceso a la Formación Profesional de Grado Medio y Superior (B.O.E. 17.5.96), y Ley 55/99 de 29 de diciembre sobre medidas fiscales, administrativas y de orden social, en B.O.E. 30.12.99, que completa a la anterior, en su Artículo 69.

especialidad a cursar. Todas las posibilidades referidas de acceso pueden ser analizadas en el siguiente organigrama. Ahora bien, en tanto que se produzca la implantación generalizada de los Ciclos formativos tendrán acceso quienes posean las siguientes titulaciones: tener el Título de Técnico Especialista (según la Formación Profesional de segundo grado de la Ley de 1970), haber cursado un Módulo Profesional Experimental de nivel III y que deban repetir dicho Módulo, además de equivalencias correspondientes al Curso de Orientación Universitaria. El acceso indirecto a la prueba exige tener cumplidos los 20 años e incluye una prueba de capacitación, aunque una reciente Ley de modificación rebaja la edad de dicho acceso a los 18 años.

#### ORGANIGRAMA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE FORMACIÓN PROFESIONAL MEDIA Y SUPERIOR<sup>456</sup>

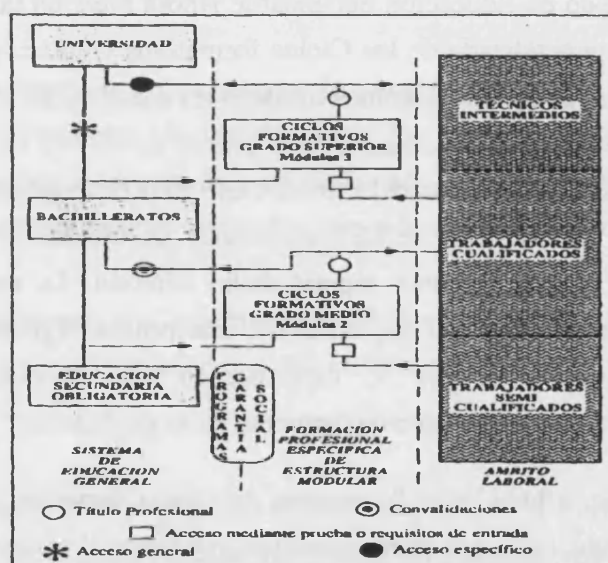


Gráfico 5.5.: Ordenación general del sistema educativo español

Desde el curso académico 1994-1995, se empezaron a impartir en algunos centros españoles estas nuevas enseñanzas de Formación Profesional<sup>457</sup>. Los nuevos ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior, fueron así sustituyendo

<sup>456</sup> ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. p., 309.

<sup>457</sup> A la distribución modular establecida para la enseñanza en las aulas, hay que añadir la correspondiente a los Módulos que se enseñan y aprenden por correspondencia. Una información más detallada sobre las especificidades de esta modalidad de acceder a la Formación Profesional actual en ALCALDE CEMBRANA, José Luis; GARCÍA ZARCERO, Félix; GONZÁLEZ CASTRO, Trinidad; LARA SUÁREZ, Joaquín y RUFÍN DE PEARO, Marina: *Guía para los estudios de Módulos profesionales en la modalidad de enseñanza a distancia*. Madrid. MEC, 1992.

de manera progresiva tanto a la Formación Profesional de primer y segundo grado de la Ley de 1970 como a los Módulos profesionales de niveles 2 y 3, respectivamente. Así, y corroborando lo dicho con datos, en ese curso se produjo una transformación de las enseñanzas experimentales de los Módulos profesionales de nivel II y III a las enseñanzas de Ciclos formativos del nuevo sistema, operándose en un total de 143 Módulos de nivel II y en 67 de nivel III. A continuación se muestra un cuadro a través del cual se puede comprobar cómo la implantación de la reforma afecta a la reestructuración de centros de Formación Profesional.

CALENDARIO DEL PROCESO DE REFORMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL<sup>458</sup>

AÑOS ACADÉMICOS	FPB EN ENSEÑANZA SECUNDARIA	FP GRADO MEDIO	FP GRADO SUPERIOR	RENOVACIÓN CONTENIDOS DE LA FP
1988-89	104 centros	14 centros	23 centros	7 Módulos 2 13 Módulos 3
1989-90	100 centros	34 centros	36 centros	11 Módulos 2 19 Módulo 3
1990-91	100 centros anticipación	49 centros	74 centros	27 Módulos 2 30 Módulos 3
1991-92	200 anticipación (40% IFP)*	76 centros	83 centros	27 Módulos 2 30 Módulos 3
1992-93	300 anticipación (60% IFP)	100 centros	90 centros (estimación)	Aprobación catálogo Títulos
1993-94	400 anticipación (80% IFP)	200 centros	95 centros (estimación)	
1994-95	500 anticipación (100 % IFP)	300 centros	100 centros	
1995-96	Generalización 3º Secundaria Obligatoria.	400 centros	200 centros	
1996-97	Generalización 4º Secundaria Obligatoria	500 centros	300 centros	
1997-98		Generalización toda la red	400 centros	
1998-99	--		500 centros	
1999-2000			Generalización toda la red	

<sup>458</sup> De hecho, tal y como indica el Consejo Escolar de Estado, en el curso 1994/1995 coexistieron las enseñanzas de los Módulos profesionales de grado II y III, correspondientes a la etapa de Experimentación y antes de la aprobación de la LOGSE, con los Ciclos Formativos. Según datos de este informe, durante el curso 1994/1995 cursaron enseñanzas de Formación Profesional en sus distintas modalidades y planes de estudio un total de 841.432 alumnos, de los que 797.810 siguieron todavía las enseñanzas de Formación Profesional correspondientes a la Ley de 1970, pero ya 43.622 alumnos cursaron Módulos profesionales de nivel II y III y Ciclos formativos de las nuevas enseñanzas establecidas en la LOGSE. CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*. Madrid. Ministerio De educación y Ciencia, Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1996. p., 173.

\* IFP= Institutos Formación Profesional.

De este modo, se asiste a la progresiva consolidación del Módulo profesional. En efecto, de la etapa de Experimentación aún existe la siguiente agrupación (para Módulos Profesionales de Grado II). Estos Módulos Profesionales, con un carácter todavía experimental, y que se impartieron definitivamente en el curso 1996/1997, son los siguientes<sup>459</sup>:

- Auxiliar de administración y gestión.
- Auxiliar de comercio interior
- Auxiliar de enfermería
- Auxiliar de laboratorio
- Cocina
- Estética facial
- Explotaciones agropecuarias
- Horticultura
- Instalación y mantenimiento de jardines.
- Instalación y mantenimiento de equipos de frío y calor.
- Instalador-mantenedor eléctrico.
- Jardinero productor de plantas.
- Mantenimiento en línea
- Mecanizado de la madera
- Operador de máquinas-herramientas
- Peluquería.

Los Módulos profesionales de grado III, también Experimentales (y durante el curso 1996-1997) son los que a continuación se nombran<sup>460</sup>:

---

<sup>459</sup> Ya presentes en los informes del Ministerio de Educación y Ciencia, desde su etapa experimental. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1991-1992. Volumen I y II.* Madrid. MEC, 1992; en el que se incluye, además del listado de Módulos, por familias y centros, la correspondencia entre cualificaciones; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1992-1993. Volumen I y II.* Madrid. MEC, 1993; y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1993-1994. Volumen I y II.* Madrid. MEC, 1994.

<sup>460</sup> GENERALITAT VALENCIANA: *Tú decides.* València. Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència, 1995. p., 55.

- Actividades Socio-Culturales.
- Biblioteconomía, Archivística y Documentación
- Educador Infantil
- Asesoría de Consumo
- Actividades Físicas y Animación Deportiva
- Relación, Producción y operaciones en programas audiovisuales
- Administración de Empresas
- Programador de Gestión
- Industrias Alimentarias
- Horto-Fruticultura
- Mantenimiento y Operaciones Técnicas de Equipos de Radio y T.V.
- Operaciones de Imagen y Sonido
- Delineación Industrial
- Mantenimiento de Máquinas y Sistemas automáticos

Finalmente, los Ciclos Formativos de Grado Medio que sustituirán a los Módulos profesionales nombrados, que se han puesto en marcha según lo estipulado en el Calendario de la *LOGSE* en el año académico 1999-2000, se dividen y estructuran en las siguientes Familias Profesionales, destacando con ello la gran variedad y diversificación de opciones que se presentan ante el alumnado<sup>461</sup>:

FAMILIA PROFESIONAL	CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO
ACTIVIDADES AGRARIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explotaciones Agrarias Extensivas.</li> <li>• Explotaciones Agrícolas Intensivas</li> <li>• Explotaciones Ganaderas.</li> <li>• Jardinería.</li> </ul>

<sup>461</sup> Aunque aquí sólo se ha nombrado el listado correspondiente a las Familias profesionales actuales, una información más detallada sobre las condiciones de acceso de la Formación Profesional Específica de Grado Medio puede ser consultada en CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA ORIENTACION PROFESIONAL: *Fichas para la Orientación Profesional. Tomo II (De Actividades Agrarias a Fabricación Mecánica). 2ª Edición.* Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997; y CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA ORIENTACION PROFESIONAL: *Fichas para la Orientación Profesional. Tomo III (De Hostelería y Turismo a Vidrio y Cerámica). 2ª Edición.* Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997. En ambos documentos puede consultarse una información exhaustiva sobre la descripción sociolaboral del sector profesional de referencia, así como la oferta formativa que ofrecen las administraciones educativas para cada Familia Profesional. También en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Formación Profesional Específica.* Madrid. Subdirección General de Promoción y Orientación Profesional, 1999. pp., 8-13. Consúltense igualmente el Anexo en el que se presentan los Cuadros correspondientes a las Titulaciones Profesionales de la Etapa Experimental y de la *LOGSE*.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Ambiente.</li> </ul>
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural.</li> </ul>
ACTIVIDADES MARÍTIMO PESQUERAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buceo a Media Profundidad.</li> <li>• Operación, Control y Mantenimiento de Máquinas e Instalaciones del Buque.</li> <li>• Operaciones de Cultivo Acuícola.</li> <li>• Pesca y Transporte Marítimo.</li> </ul>
ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión Administrativa.</li> </ul>
ARTES GRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuadernación y Manipulados de Papel y Cartón.</li> <li>• Impresión en Artes Gráficas.</li> <li>• Preimpresión en Artes Gráficas.</li> </ul>
COMERCIO Y MARKETING	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comercio.</li> </ul>
COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratorio de Imagen.</li> </ul>
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acabados en Construcción.</li> <li>• Obras de Albañilería.</li> <li>• Obras de Hormigón.</li> <li>• Operación y Mantenimiento de Maquinaria de Construcción.</li> </ul>
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos Electrónicos de Consumo.</li> <li>• Equipos e Instalaciones Electrotécnicas.</li> </ul>
FABRICACIÓN MECÁNICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundición.</li> <li>• Mecanizado.</li> <li>• Soldadura y Calderería.</li> <li>• Tratamientos Superficiales y Térmicos.</li> </ul>
HOSTELERÍA Y TURISMO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cocina.</li> <li>• Pastelería y Panadería.</li> <li>• Servicios de Restaurante y Bar.</li> </ul>
IMAGEN PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterización.</li> <li>• Estética Personal Decorativa.</li> <li>• Peluquería.</li> </ul>
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservería Vegetal, Cárnica y de Pescado.</li> <li>• Elaboración de Aceites y Jugos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de Productos Lácteos.</li> <li>• Elaboración de Vinos y otras Bebidas.</li> <li>• Matadero y Carnicería-Charcutería.</li> <li>• Molinería e Industria Cerealista.</li> <li>• Panificación y Repostería.</li> </ul>
MADERA Y MUEBLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabricación a Medida e Instalación de Carpintería y Mueble.</li> <li>• Fabricación Industrial de Carpintería y Mueble.</li> <li>• Transformación de Madera y Corcho.</li> </ul>
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carrocería.</li> <li>• Electromecánica.</li> </ul>
MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instalación y Mantenimiento Electromecánico y Conducción de Líneas.</li> <li>• Mantenimiento Ferroviario.</li> <li>• Montaje y Mantenimiento de Instalaciones de Frio, Climatización y Producción de Calor.</li> </ul>
QUÍMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratorio.</li> <li>• Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos.</li> <li>• Operaciones de Proceso de Pasta y Papel.</li> <li>• Operaciones de Proceso en Planta Química.</li> <li>• Operaciones de Transformación de Plásticos y Caucho.</li> </ul>
SANIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidados Auxiliares de Enfermería.</li> <li>• Farmacia.</li> </ul>
TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calzado y Marroquinería.</li> <li>• Confección.</li> <li>• Operaciones de Ennoblecimiento Textil.</li> <li>• Producción de Hilatura y Tejeduría de Calada.</li> <li>• Producción de Tejidos de Punto.</li> </ul>
VÍDRIO Y CERÁMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operaciones de Fabricación de Productos Cerámicos.</li> <li>• Operaciones de Fabricación de Vidrio y Transformados.</li> </ul>

Con respecto ahora a los Módulos Profesionales de nivel III, éstos son los presentados en el siguiente Cuadro. En éste se destacan igualmente las materias que desde Bachillerato se ofertan a fin de permitir completar la trayectoria profesional



del alumno de la forma más integrada hasta llegar a estos Módulos Profesionales de Nivel Superior<sup>462</sup>:

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO DE GRADO SUPERIOR	MATERIAS VINCULADAS
ACTIVIDADES AGRARIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión y Organización de Empresas Agropecuarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.</li> </ul>
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de Actividades Físicas y Deportivas.</li> </ul>	
ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Navegación, Pesca y Transporte Marítimo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción Acuícola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biología.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión y Control de Máquinas e Instalaciones del Buque.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrotecnia.</li> </ul>
ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Administración y Finanzas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secretariado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>
ARTES GRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño y Producción Industrial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción en Industrias Gráficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tecnología Industrial II.</li> </ul>
COMERCIO Y MARKETING	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comercio Internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión Comercial y Marketing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>

<sup>462</sup> Presentado en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Formación Profesional Específica*. Op. Cit. pp., 14-23.

COMERCIO Y MARKETING	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión del Transporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Servicios al Consumidor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>
COMUNICACIÓN IMAGEN Y SONIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Imagen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Física.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Economía y Organización de Empresas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de Audiovisuales y Espectáculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Física.</li> </ul>
EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sonido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Física.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo y Aplicación de Proyectos de Construcción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo Técnico.</li> <li>Mecánica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización y Planes de Obra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de Productos Electrónicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrotecnia.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instalaciones Electrotécnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrotecnia.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas de Regulación y Control Automáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrotecnia.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas de Telecomunicación e Informáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Electrotecnia.</li> </ul>
FABRICACIÓN MECÁNICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcciones Metálicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mecánica.</li> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de Proyectos Mecánicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tecnología Industrial II.</li> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción por Fundición y Pulvimetalurgia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tecnología Industrial II.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Producción por Mecanizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tecnología Industrial II.</li> <li>Dibujo Técnico.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agencias de Viajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografía.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alojamiento.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información y Comercialización Turísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia del Arte.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restauración.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoría de Imagen Personal.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Industria Alimentaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración de Sistemas Informáticos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Aplicaciones Informáticas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Productos en Carpintería y Mueble.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción de Madera y Mueble.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología Industrial II.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automoción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Electrotecnia.</li> <li>• Mecánica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento Aeromecánico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Electrotecnia.</li> <li>• Mecánica.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de Aviónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Electrotecnia.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Proyectos de Instalaciones de Fluidos, Térmicas y de Manutención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología Industrial II.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de Equipo Industrial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología Industrial II.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento y Montaje de Instalaciones de Edificio y Proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología Industrial II.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis y Control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología Industrial II.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fabricación de Productos Farmacéuticos y Afines.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Industrias de Proceso de Pasta y Papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Industrias de Proceso Químico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plásticos y Caucho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química Ambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomía Patológica y Citología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dietética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentación Sanitaria.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene Bucodental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen para el Diagnóstico.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratorio de Diagnóstico Clínico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortoprésica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujo Técnico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prótesis Dentales.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Radioterapia.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud Ambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.</li> </ul>

	• Animación Sociocultural.	
	• Educación Infantil.	
	• Interpretación de Lengua de Signos.	
	• Integración Social.	
	• Curtidos.	• Química.
	• Patronaje.	• Dibujo Técnico.
	• Procesos de Confección Industrial.	• Dibujo Técnico.
	• Procesos de Ennoblecimiento Textil.	• Química.
	• Procesos Textiles y Hilatura y Tejeduría de Calada.	• Tecnología Industrial II.
	• Procesos Textiles de Tejeduría de Punto.	• Tecnología Industrial II.
	• Fabricación y Transformación de Productos de Vidrio.	• Química.
	• Desarrollo y Fabricación de Productos Cerámicos.	• Química.

Con respecto a las Familias Profesionales que corresponden a los cuadros tanto de los Ciclos de Grado Medio como de los Ciclos de Grado Superior, hay que añadir cómo, a través de las Secretarías de los Institutos de Enseñanza Secundaria, de las Unidades de Programas Educativos de cada Dirección Provincial y de las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma, se pueden conocer con más exactitud cuáles de esos ciclos se imparten en cada provincia.

Si se atiende ahora al número de alumnos que se formaron en alguno de estos Ciclos formativos o de los Módulos profesionales de nivel II y III, seguidamente se

refleja el número de familias a las que asistieron los alumnos, así como los grupos correspondientes, en los centros públicos del territorio gestionado por el MEC durante el curso 1996-1997. Ha de destacarse el número de alumnos concentrados en la rama de Mantenimiento de Vehículos y la Rama Sanitaria.

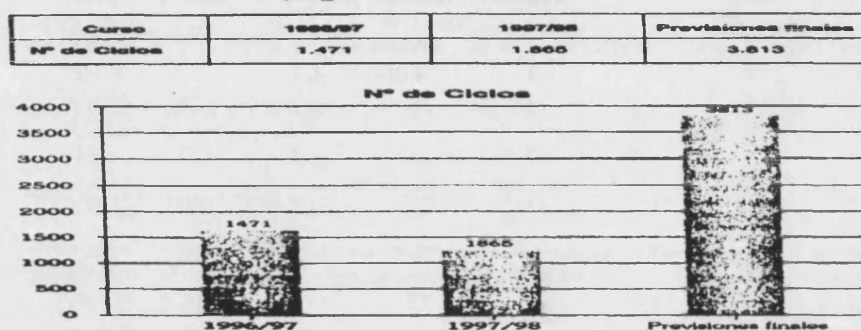
NÚMERO DE FAMILIAS PROFESIONALES Y DE CICLOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR. CURSO 1996-97<sup>463</sup>.

FAMILIA PROFESIONAL	CICLOS DE GRADO MEDIO			CICLOS DE GRADO SUPERIOR			CICLOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR		
	Nº Total de ciclos previstos	Nº Ciclos implantados hasta el curso 1996-1997	%	Nº Total de ciclos previstos	Nº Ciclos implantados hasta el curso 1996-1997	%	Nº Total de ciclos previstos	Nº Ciclos implantados hasta el curso 1996-1997	%
	1	2	2/1	3	4	4/3	5	6	6/5
Educación y Obra civil	78	18	23,1	65	35	53,8	143	53	37,1
Fabricación Mecánica	81	36	44,4	71	24	33,8	152	60	39,5
Hostelería y Turismo	99	51	51,5	80	25	31,3	179	76	42,5
Imagen Personal	84	40	47,6	44	7	14,9	128	47	36,7
Industria Alimentaria	58	9	15,5	47	77	15,9	105	16	15,2
Informática	0	0	0	145	62	42,5	145	62	42,8
Madera y Mueble	43	18	41,9	24	4	16,7	67	22	32,8
Mantenimiento y Servicios de Producción	83	42	50,6	57	18	31,6	140	60	42,9
Mantenimiento de vehículos Autopropul.	203	98	48,3	108	30	27,7	311	128	41,2
Química	42	19	45,2	41	14	34,1	83	33	39,8
Sanitaria	112	62	55,4	115	53	46,1	227	115	50,7
Servicios Sociocultur.	0	0	0	97	36	36,1	97	35	36,1
Textil, Confección y Piel	33	9	27,3	22	5	22,7	55	14	25,5
Vidrio y Cerámica	1	0	0	1	0	0	2	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>1.995</b>	<b>837</b>	<b>42,2</b>	<b>1.828</b>	<b>634</b>	<b>34,7</b>	<b>3.813</b>	<b>1.471</b>	<b>38,6</b>

<sup>463</sup> CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1998. p., 60.

El MEC implantó durante el curso 1996-1997 82 Ciclos formativos nuevos pertenecientes a 21 Familias profesionales del total de 135 Ciclos del Catálogo de Títulos de Formación Profesional<sup>464</sup>. De dichos ciclos 61 fueron de grado medio y 74 de grado superior. Si se considera el número global de Ciclos formativos, tanto de grado medio como superior, cuya implantación se encuentra prevista en los centros públicos y los ciclos de grado medio y superior implantados hasta el curso 1996/1997, el porcentaje de la Formación Profesional específica hasta el término del referido curso 1996/1997 es el que se detalla a continuación<sup>465</sup>:

IMPLANTACION DE CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR (Según previsiones MEC)



Las previsiones del MEC para el curso escolar hasta el año 2000 estiman que se implantarán 239 ciclos de grado medio y 155 de grado superior, que suman un total de 394 ciclos formativos, lo que, añadido a los 1.471 ciclos implantados hasta el curso 1996-1997 hacen un total de 1.865, lo que representaría ya el 48'9% sobre el total previsto. De ahí que el Consejo Escolar de Estado anime al Ministerio a que continúe la línea de implantación de los Ciclos formativos<sup>466</sup>.

<sup>464</sup> MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA: *Catálogo de Títulos de Formación Profesional. Hoja informativa E.3.5.2.* Madrid. MEC, 1998. Junto con el dato anterior, que supone una innovación con respecto a los contenidos de la Formación Profesional, se estima igualmente que la eliminación de las enseñanzas de los Módulos profesionales Experimentales se completará en el curso 1996-1997, de modo que a partir del curso 1997-1998 sólo se impartirán ciclos formativos nuevos. PELETEIRO, Antonio: "La nueva Formación Profesional reglada: análisis de su diseño y situación actual". *Profesiones y Empresas 2* (1997), 38.

<sup>465</sup> LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Op. Cit. p., 50.

<sup>466</sup> CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Op. Cit. p., 66. Si atendemos al desarrollo de la implantación en las Comunidades Autónomas, Andalucía (con la reciente aprobación del Plan Andaluz de Formación Profesional) es una de las comunidades en que más adelantada se encuentra la implantación de la reforma; la Comunidad Valenciana, por ejemplo, sólo ha anticipado el 35% de los Ciclos formativos (67 de Grado Medio y 46 de Grado Superior), mientras que en la zona que depende administrativamente del M.E.C. su ritmo de implantación es más

#### 4.2.4.

### El proceso de elaboración de un nuevo Catálogo de Títulos profesionales

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, atribuye como finalidad a la Formación Profesional, en el ámbito del sistema educativo, la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional y su capacitación para el desempeño cualificado de las distintas profesiones, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida. Este objetivo constituye un eje obligado de la reforma de la Formación Profesional, tras la caracterización que el propio Preámbulo de la Ley realiza sobre la Formación Profesional vigente, considerada antes como vía demasiado académica y excesivamente alejada y desvinculada del mundo productivo.

Por otro lado, el Capítulo IV del Título I de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo define la configuración de la nueva ordenación académica de la Formación Profesional, de la que cabe destacar el establecimiento de la Formación Profesional específica de Grado Medio, que se cursa tras la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, y de la de Grado Superior, que se cursa tras la obtención del título de Bachiller, cuya superación da derecho a los títulos de técnico y técnico superior, respectivamente.

Ambos objetivos, la necesidad de aproximar la Formación Profesional a las necesidades reales de cualificación del mundo productivo y el desarrollo de su nueva ordenación académica, plantean como tarea inexcusable la reforma de las enseñanzas y de los títulos profesionales. En consonancia con ello, el Artículo 35 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo remite al Gobierno el establecimiento, previa consulta a las comunidades autónomas, de los títulos correspondientes a los

---

lento, según una noticia publicada recientemente en la revista *Escuela Española*. REDACCIÓN: "educación sólo ha anticipado el 35% de los ciclos formativos". *Escuela Española* 3.395 (1999), 15.



estudios de Formación Profesional y de las enseñanzas mínimas de cada uno de ellos<sup>467</sup>.

Ahora bien, tan importante es el establecimiento de las titulaciones y de sus correspondientes enseñanzas mínimas como, ante el cambio y la rápida evaluación de las cualificaciones profesionales, el procedimiento de su diseño y elaboración.

En relación con el diseño de la nueva Formación Profesional, el Artículo 34 de la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo promueve la participación de los agentes sociales, que deben coadyuvar a identificar las cualificaciones reales que demanda el sistema productivo y el mercado de trabajo. Esta contribución resulta particularmente importante en una doble dirección: En primer lugar, en el proceso de identificación de los perfiles profesionales que precisa el mundo productivo y que constituye el punto de partida para el establecimiento de los diferentes niveles de cualificación académico-profesional. En dicha identificación se tendrán en consideración los sistemas de cualificación europeos. En segundo lugar, en la definición de los contenidos formativos que deben configurar las enseñanzas de Formación Profesional.

Al mismo tiempo resulta no menos importante el hecho de que el procedimiento aplicado a la reforma de las enseñanzas profesionales asegure la actualización permanente de las titulaciones, de forma que la oferta formativa se adapte a la evolución de las tecnologías, de la economía y de la organización del trabajo y como consecuencia, a la emergencia de nuevas cualificaciones.

En la actualidad, el Ministerio de Educación y Ciencia está elaborando un nuevo catálogo de títulos profesionales a través de una metodología específica que cuenta con la participación de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y del Consejo General de Formación Profesional<sup>468</sup>.

---

<sup>467</sup> Explicitados de forma más directa en «B.O.E.» de 22 de mayo publicó el Real Decreto 676/93 de 7 de mayo de 1993, *por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional*. El presente Real Decreto ha sido consultado con las Comunidades Autónomas, recogiendo el espíritu de cooperación que en la LOGSE se enuncia como principio que debe presidir el desarrollo pleno de la Reforma emprendida. Se espera que el total de títulos aprobados de grado medio y superior sea de alrededor de 400.

<sup>468</sup> La definición de lo que ha de ser un catálogo que incluya todos los títulos de Formación Profesional es competencia del Estado, según el Artículo 149 de la Constitución Española. Apartado 30. GENERALITAT VALENCIANA: *Constitución Española*. Op. Cit. p., 51. FERRAN CASTRILLO: "Visió global...". En GUILLÉN, Josep Maria. *La nova Formació Professional...* Op. Cit. p., 51.

La metodología puede sintetizarse en las siguientes fases<sup>469</sup>:

1. Estudio y caracterización de los sectores productivos<sup>470</sup>:

A través de las dimensiones económica, tecnológica, organizativa y ocupacional-formativa, se pretende obtener la información necesaria para identificar las necesidades de cualificación. Su objetivo es definir perfiles profesionales que puedan servir de marco de referencia para todas las formaciones y para su homologación en el contexto europeo.

2.-Identificación de las necesidades de cualificación y la definición de los perfiles profesionales de los títulos:

En esta fase tienen lugar varias acciones<sup>471</sup>: primero se lleva a cabo un análisis funcional y prospectivo de los procesos de producción de cada área ocupacional, identificando los principales objetivos de la producción y definiendo las actividades y capacidades profesionales necesarias para alcanzarlos. En segundo lugar se realiza un análisis funcional de los procesos productivos unidos a los requerimientos educativos, de modo que se configuren las áreas funcionales y lleve a la formulación de los criterios de competencias. El tercer paso incide sobre la formulación de los objetivos profesionales y objetivos educativos y el último permite el cotejo del paso anterior con otros datos clave para la eficacia del proceso, tales como el número de sectores y subsectores productivos. Para el desarrollo de esta tarea, el Ministerio de Educación está llevando a cabo un riguroso trabajo de innovación metodológica (inédito en España) que posibilita conjugar las dimensiones tecnológica-profesional y

---

<sup>469</sup> Estudiado con más exhaustividad, a través del desarrollo en fases, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Madrid, MEC, 1992. pp., 30-50 y 77-87; y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Ciclos formativos. Metodología para la definición de las titulaciones profesionales. Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE*. Madrid. ANELE-MEC, 1997. La estructura de los títulos profesionales parte de un enfoque que pretende ser científico, sistemático y objetivo, a la vez que el modelo que posibilita la elaboración de las titulaciones se inspira fundamentalmente en el sistema francés y británico. FARRIOLS, Xavier, FRANCI, Josep e INGLÉS, Miquel: *La Formación Profesional ...* Op. Cit. p., 131.

<sup>470</sup> El desarrollo de las características de esta fase puede revisarse de forma más pormenorizada en TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Madrid. Escuela Española, 1995. p., 18-21. También en JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. pp., 115-125.

<sup>471</sup> Con más detalle en RUEDA SERÓN, Antón: "Methodology and salient features of the System of Vocational Training Qualifications/Titles in Spain". En ALAN CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions. Contributions to the 1993 CEDEFOP Forum*. 2ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP, 1996. pp., 75-78.

formativa, y que permite la elaboración de un repertorio de perfiles profesionales que constituirán la referencia del sistema productivo para elaborar los títulos profesionales y explicitarán las competencias profesionales que se requieren en el empleo técnico de cada sector.

### 3.- Identificación de los saberes y definición de la especificación de formación del título:

A través de esta tarea, llevada a cabo por grupos de expertos, se pretende, simultáneamente, garantizar la homogeneidad necesaria en la titulación y permitir el ejercicio competencial de las diferentes *CC.AA.* en lo relativo al establecimiento curricular. Hay elementos que resultan objeto específico de estudio:

**\* Titulaciones y aceptación social.**

Obtenida a través de la información resultante de los estudios sectoriales. Al final de sus trabajos, los respectivos grupos de trabajo remitirán sus 'propuestas técnicas' a las administraciones educativas, al Consejo General de Formación Profesional y al Consejo Escolar del Estado, para que éstos procedan a elaborar los informes preceptivos acerca de la oportunidad de tales propuestas.

**\*Establecimiento de un sistema que garantice la adaptación permanente de los títulos.**

Tan importante es asegurar que los títulos profesionales respondan con vigencia futura a las necesidades y demandas de nuestra estructura económica y productiva, como crear los instrumentos y procedimientos que sienten las bases de un sistema que garantice la detección y evaluación de los cambios en las cualificaciones. En otras palabras, de un sistema de definición y adaptación permanente de la Formación Profesional requeridos por la creación o modificación de títulos profesionales<sup>472</sup>. Estas herramientas de trabajo son:

---

<sup>472</sup> A tal efecto, el Real Decreto 676/1993, del 7 de mayo, que establece las directrices generales sobre los títulos de Formación Profesional, determina que, al menos cada cinco años, se revisen los títulos, a instancia de las administraciones educativas, del Consejo General de la Formación Profesional o de los agentes sociales.

- *Prospectiva*

Estudios de prospección que detecten, evalúen y definan las nuevas necesidades de la Formación Profesional. Además, la detección de las nuevas necesidades de cualificación procederá de los propios sectores productivos y serán manifestadas por sus representantes sociales por lo que resulta preciso disponer de cauces institucionales válidos y con aceptación y prestigio en el sector.

- *Estudio de cualificaciones*

El Ministerio de Educación considera oportuno que estas funciones se consoliden establemente en algún tipo de entidad, que actúe como referente del sistema productivo para la Formación Profesional, al tiempo que dispongan de información existente sobre los sistemas de Formación Profesional<sup>473</sup>.

\* Participación de organizaciones productivas y sociales

El nuevo sistema de Formación Profesional prevé la participación de las organizaciones productivas y sociales en varios aspectos<sup>474</sup>:

- En el diseño de las cualificaciones, mediante la colaboración en la creación de los *Grupos de Trabajo Profesionales*<sup>475</sup>, que se seleccionan con cada sector. Además, En el ámbito del diseño, esta previsto un contraste y seguimiento del proceso de elaboración de títulos mediante una consulta institucional a las organizaciones más representativas de

---

<sup>473</sup> Estas habrán de ser las funciones del recientemente creado Instituto Nacional de Cualificaciones profesionales, revisado con más profundidad en el Capítulo Quinto dentro del presente estudio.

<sup>474</sup> La LOGSE, en el Artículo 34, prevé la participación de los agentes sociales en todo el proceso educativo. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Orgánica de Ordenación del sistema educativo*. Separata. Op. Cit. p., 26. La importancia que posee la acción de los agentes sociales también es puesta de manifiesto en PROYECTO DE RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE FP (MEC): "Metodología i elements essencials ...". En GUILLÉN, Josep Maria (coord.): *La nova formació...* Op. Cit. pp., 70-71.

<sup>475</sup> Son piezas clave en la elaboración del Catálogo de títulos profesionales. Su papel fundamental es el de analizar los procesos productivos, las figuras profesionales correspondientes a los títulos de Formación Profesional reglada, así como las áreas profesionales de donde proceden, delimitar las unidades de competencia y los Módulos asociados y poder ordenar la FPB y FPE, realizar estudios de prospectiva y contrastar las titulaciones definidas en función de los nuevos criterios establecidos. *Ibidem*.

cada sector y a través de la Comisión Permanente del Consejo General de Formación Profesional.

- En la planificación de la oferta y su adaptación al entorno socioeconómico, a través de las Comisiones Provinciales de Formación Profesional.
- En la formación de los alumnos mediante un Módulo específico de formación en los centros de trabajo, que se incluye en cada ciclo formativo de Formación Profesional específica. Éste debe ser cursado con carácter obligatorio por todos los alumnos y será evaluado conjuntamente por un tutor del centro de trabajo y otro en el centro educativo.
- En la formación de profesorado de Formación Profesional a través de los oportunos acuerdos de colaboración que se están instrumentando en la actualidad.

#### \* Adaptación al cambio tecnológico

Deben destacarse también los mecanismos o instrumentos para mantener adaptadas las titulaciones al cambio tecnología y social, A este respecto, un primer instrumento han sido los estudios de prospectiva<sup>476</sup> que detectan, evalúan y definen las nuevas necesidades de formación, y que ya han sido nombradas.

Un segundo instrumento reside en la evaluación y seguimiento que se realizará sobre las condiciones, modalidades de la inserción y del recorrido profesional de los titulados de Formación Profesional, esto es, en la evaluación de la adaptación real que se produce entre la formación requerida y los requerimientos del mercado de trabajo.

El Ministerio de Educación considera oportuno que estas funciones necesarias para mantener adaptado el sistema de títulos profesionales se consoliden establemente en algún tipo de entidad, que actúe como referente del sistema

---

<sup>476</sup> La elaboración del Catálogo de Títulos prevé una fase de estudio de prospectiva en cada sector que está siendo realizado por el I.N.E.M. (Instituto Nacional de Empleo) con la colaboración de *Fundesco* y posteriormente ajustado a cada Grupo de Trabajo Profesional.

productivo para la Formación Profesional, al tiempo que disponga de toda la información existente sobre los sistemas de Formación Profesional.

*Estructura y organización de los títulos profesionales*<sup>477</sup>.

El documento en el que quedan reflejados los títulos profesionales recibe el nombre de Documento Base del título (DBT): Éste contiene el curriculum del ciclo formativo correspondiente, el perfil profesional para el que el ciclo formativo prepara y un conjunto de especificaciones sobre el acceso a otros estudios, convalidaciones, requisitos de los centros, etc<sup>478</sup>.

Si se atiende a la naturaleza y a la estructura de las especificaciones profesionales, los programas de estudio de los títulos de Formación Profesional están basados en *un perfil profesional* correspondiente a cada título, que expresa la *competencia profesional* que se requiere. Esta competencia resulta definida como el conjunto de conocimientos, de saber hacer, de habilidades y actitudes que permitan a los titulares desarrollar y llevar a término roles y situaciones de trabajo en los niveles requeridos en la ocupación. Dicha competencia profesional ha de hallarse expresada mediante un conjunto de *especificaciones profesionales* que sean reconocidas en todas las organizaciones del sector como las consecuciones o resultados aceptables del trabajo técnico.

Así, la estructura que ha de adoptarse para las citadas especificaciones profesionales ha de estar basadas en las consecuciones o resultados del trabajo que resulten satisfactorios para el sector, independientemente de los atributos personales y profesionales del trabajador, de modo que lo que está definiendo es 'lo que se espera' (expresado en resultados) de las personas en las situaciones de trabajo.

Al final, la especificación profesional es el producto indirecto de todos los elementos anteriores, tal y como lo muestra este sencillo cuadro<sup>479</sup>:

---

<sup>477</sup> Estudiado en profundidad por CANO (1993), CASTRILLO, Ferran (1994); JIMENEZ, Jesús y BERNAL, José Luis (1996), JATO, Elisa (1998), y ECHEVARRÍA TAMANES, Benito (1993).

<sup>478</sup> Dicho documento es tildado, no en vano de "barroco", tanto en lo que se refiere a su elaboración como a su contenido. FARRIOLS, Xavier, FRANCI, Josep e INGLÉS, Miquel: *La Formación Profesional ...* Op. Cit. p., 136.

<sup>479</sup> PROYECTO DE RENOVACION DE LOS CONTENIDOS DE FP (MEC): "Metodologia i elements essencials del catàleg de títols professionals". En GUILLÉN, Josep Maria (coord.): *La nova formació...* Op Cit. p., 72.

<i>ESPECIFICACIÓN PROFESIONAL</i>	=	REALIZACIÓN PROFESIONAL	+	CRITERIOS DE REALIZACIÓN	+	DOMINIO PROFESIONAL
		Resultado o consecución aceptable en una situación o rol de trabajo.		Nivel aceptable del resultado		Campo de aplicación de la realización profesional (equipos, materiales, personas, etc).

Para entender mejor el concepto de 'título profesional' en la acepción que se quiere dar aquí es preciso explicar previamente el término de 'figura profesional': se ha denominado figura profesional a un conjunto apropiado de especificaciones que expresan los logros o resultados esperados de las personas en las situaciones de trabajo.

Aunque las realizaciones profesionales, consideradas una a una, se han identificado y definido por grupos de expertos correspondientes al sector, cada figura profesional persigue ajustarse a lo que se requiere de las personas en los diversos roles de trabajo. Para ello se entiende que la agrupación de las mismas que se ha realizado para constituir una figura profesional responde a una 'creación' propia que procura contemplar la doble óptica de las necesidades de cualificación del sector y para permitir a las personas adquirir la formación que consiga la cualificación. Una vez aclarado este concepto previo, los elementos que conforman un Título de Formación Profesional son los que se explican a continuación:

- *A. IDENTIFICACIÓN.*

- **Denominación de la figura profesional.**

Trata de expresar el rol o roles del trabajo que se presentan o presentarán en las tareas o situaciones productivas de la figura. Algunas figuras tienen nombres nuevos, otras, nombres ya existentes o similares al de determinados profesionales.

- **Nivel.**

No debe pensarse en categorías profesionales. Se indica en este punto el nivel de la Formación Profesional media o superior necesaria para alcanzar el perfil de la figura (según la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo).

- **Versión y modificaciones.**

Expresa la referencia de la emisión y modificaciones importantes de la figura.

*B. REFERENCIA AL SISTEMA PRODUCTIVO.*

Este apartado no tiene carácter prescriptivo, sino que expone las características actuales, así como las previsiones futuras del perfil profesional correspondiente al título, así como el entorno en el que puede realizar su trabajo. A su vez, comprende la consideración y estudio de las siguientes variables:

*B.1. PERFIL PROFESIONAL.*

- **Competencia general.**

Describe el rol o roles esenciales del trabajo que se han identificado para cada figura profesional en forma de funciones y objetivos de la producción que deben ser alcanzados.

- **Capacidades profesionales.**

Indica las capacidades más características que precisan para conseguir dichos objetivos, señalando especialmente aquéllas que no son directamente observables en la realización del trabajo, así como las que tienen que ver con: la respuesta a las contingencias, organización del trabajo, relación con el entorno productivo y comunicación 'horizontal' y 'vertical'. Se fija en este punto también el grado de responsabilidad y las posibles prioridades que puedan mostrarse conflictivas en el lugar de trabajo.

- **Unidades de Competencia.**

Conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo. El conjunto de realizaciones profesionales que engloba debería ser susceptible de constituir un rol esencial de trabajo.



- **Realizaciones.**

Describe lo que las personas han de ser capaces de realizar en las situaciones de trabajo. Expresa los logros o resultados esperados que la persona debe ser capaz de demostrar para conseguir el rol que expresa la correspondiente unidad de competencia. Son, pues, especificaciones que persiguen determinar el comportamiento de las personas correspondientes a los niveles de profesionalidad requeridos para un Área ocupacional dada.

- **Criterios de realización.**

Persiguen describir los resultados o 'logros clave' que muestran la competencia profesional. Tratan entonces de responder a la pregunta: ¿cómo puede saberse si una persona es competente, o está cualificada en la realización profesional correspondiente?.

Expresan por tanto el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y deben permitir discernir la 'realización profesional competente' de la que no lo es. Actúan como guía para la evaluación de la competencia profesional.

- **Dominio profesional.**

Es una descripción del campo de aplicación de las realizaciones profesionales de cada unidad de competencia. Expresa todos los elementos clave que deben considerarse para interpretar las realizaciones profesionales. Establece, pues, el contexto de las mismas y proporciona una guía para la evaluación de la competencia profesional.

Una realización profesional será satisfactoria o 'competente' cuando la persona obtiene los resultados esperados expresados en los criterios de realización, en la diversidad de contextos, situaciones y condiciones definidas en dominio.

Se define por los siguientes elementos y tipos de los mismos:

- Medios de producción o tratamiento de la información.
- Materiales y productos intermedios.
- Resultados de los trabajos: productos y servicios
- Procesos, métodos y procedimientos.
- Información: naturaleza, soportes.

A este apartado, correspondiente al sistema productivo, se le critica su carácter ciertamente complejo e incluso farragoso, así como, en cierta medida, circular (da la sensación de volver una y otra vez sobre los mismos términos). Quizá el siguiente cuadro pueda ayudar, al poner en relación los conceptos utilizados con los focos de análisis desde el referente productivo<sup>480</sup>:

<b><i>SÍNTESIS DEL REFERENTE PRODUCTIVO</i></b>			
Perfil Profesional Competencia general Capacidades profesionales Unidades de competencia	_____ _____ _____ _____	Descrito en la competencia general Desglosada en unidades de competencia Organizados en unidades de competencia Es la especificación profesional	
<b>Cada unidad de competencia tiene tres focos de análisis</b>	1. Realizaciones o tareas propias de la especificación profesional.	2. Criterios de realización de las operaciones (nivel básico de aceptación de cada operación de una tarea).	3. Dominio profesional de la unidad de competencia.

Dentro todavía del Apartado correspondiente al Sistema Productivo se reconocen también los siguientes elementos:

<sup>480</sup> TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Op. Cit. p., 21.

### B. 2. EVOLUCIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL.

- Cambios en los factores tecnológicos, organizativos y económicos.
- Cambios en las actividades profesionales.
- Cambios en la formación.

### B.3. POSICION EN EL PROCESO PRODUCTIVO.

- **Entorno profesional y de trabajo.**

Informa del campo profesional en que se ubicaría esta figura: sectores, subsectores, tipos y tamaños de empresas, procesos o partes de los mismos

- **Ocupaciones, puestos de trabajo más relevantes.**

Se nombran puestos de trabajo actuales que podrían ser desempeñados por la figura tipo profesional.

### C. LA NOMENCLATURA FORMATIVA.

Ya estamos en disposición, tras este preámbulo con intenciones aclaratorias, de poder abarcar el esquema base de los títulos profesionales (DBT) que se desarrolla en cinco etapas, y pueden ser mejor visualizadas, en función de su carácter procesual, a partir de este cuadro. Los elementos básicos que contiene un título son<sup>481</sup>:

1. *El nombre y la duración total del ciclo (expresado en horas).*
2. *Los objetivos generales que debe cumplir el ciclo formativo. Este apartado se expresa en 'capacidades que ha de adquirir el alumno al finalizar el ciclo'.*
3. *Los Módulos profesionales que habrán de formar necesariamente parte del ciclo. Se asigna una duración mínima para todo el Estado. Cada Módulo contendrá los objetivos finales que ha de consolidar el alumno tras acabar el ciclo.*
4. *Las especialidades del profesorado que puede impartir los diferentes Módulos.*
5. *La correspondencia o convalidación correspondientes que pueden ser objeto los Módulos que allí se citen (incluso su correspondencia con la Formación Profesional Ocupacional o con la práctica laboral inmediata).*

<sup>481</sup> JIMENEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: "La nueva Formación Profesional". Op. Cit. 96.; TORROBA, Isabel: *La Formación en Centros de Trabajo...* Op. Cit. p., 22; y JATO, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo...* Op. Cit. p., 234.

### ENSEÑANZAS MÍNIMAS.

Se incluye, además, el apartado específicamente educativo de los títulos profesionales, referente éste a las enseñanzas mínimas que ha de tener el ciclo formativo, constituyendo el principal índice de referencia para el profesor que impartirá este ciclo. En el siguiente cuadro quedan estructurados los principales elementos que conforman las enseñanzas mínimas<sup>482</sup>. Éstos ya fueron desarrollados anteriormente. Ahora baste destacar, de nuevo, la naturaleza esencialmente divergente que presenta cada uno de los Módulos referidos. En él puede observarse que también se incluyen las capacidades terminales que el alumno debe alcanzar, los criterios de evaluación de dichas capacidades y los contenidos básicos a través de las cuales pueden adquirirse.

#### ENSEÑANZAS MÍNIMAS

- *Objetivos generales del ciclo formativo.*
- *Módulos asociados a una unidad de competencia.*
- *Módulos profesionales transversales.*
- *Módulo profesional de formación en centro de trabajo.*
- *Módulo profesional de formación y orientación laboral.*
- *Materias de Bachillerato que se han debido cursar para acceder al ciclo formativo correspondiente a este título.*

Cada Módulo expresa en el plan de estudios correspondiente: las capacidades terminales (u objetivos terminales del Módulo), los criterios de evaluación y los contenidos básicos (excepto del Módulo *FCT*). Así, se está demostrando que el Módulo es un bloque de formación teórico-práctica con objetivos terminales expresados en capacidades terminales. Éstas últimas actúan como referente inmediato para adaptar al entorno los contenidos profesionales y, por consiguiente, son el hilo conductor que determina la elaboración de las programaciones docentes. Los contenidos aparecen organizados en bloques, cada uno de los cuales permite adquirir de forma más específica y especializada un tipo de

<sup>482</sup> TORROBA, Isabel. Op. Cit. p., 24.

capacidades y no otras. El siguiente cuadro ayuda a reconocer los elementos que concurren en el referente formativo, a modo de síntesis<sup>483</sup>:

### **SÍNTESIS DEL REFERENTE FORMATIVO**

OBJETIVOS DEL CICLO ----- Establecidos a partir del perfil profesional.  
 CAPACIDADES PROFESIONALES ----- Conjunto de capacidades terminales.  
 CAPACIDADES TERMINALES ----- Objetivos de cada Módulo formativo.

El Módulo Transversal y el Módulo de Formación y Orientación Laboral (*F.O.L.*) no están asociados a una unidad de competencia.

La programación del Módulo de la Formación en Centros de Trabajo se realiza tomando como marco referencial: las capacidades terminales, los criterios de evaluación y los contenidos de los Módulos profesionales asociados a una unidad de competencia, así como la competencia profesional.

<b>UN CICLO FORMATIVO SE ORGANIZA EN MÓDULOS:</b>	Un conjunto de Módulos profesionales asociados a una unidad de competencia	Un Módulo de Formación en Centros de Trabajo, asociado a varias unidades de competencia	Un Módulo Transversal más un Módulo <i>F.O.L.</i>
<b>CADA MÓDULO FORMATIVO EXPLICITA:</b>	Los objetivos en términos de capacidades terminales	Los criterios de evaluación	Los contenidos

#### **D. MEDIDAS RELATIVAS AL PROFESORADO.**

Se relacionan de forma operativa los Módulos profesionales correspondientes a los Ciclos formativos con la especialidad del profesorado que debe impartirlo y el cuerpo de funcionarios al que pertenecen

#### **E. REQUISITOS QUE HA DE CUMPLIR UN CENTRO EDUCATIVO.**

<sup>483</sup> Ibidem. p., 23.

## F. REQUISITOS DE CONVALIDACION.

El objetivo es el de poder establecer Módulos profesionales convalidables, definiendo también los estudios universitarios o modalidades de Bachillerato a que da acceso un Título determinado. Es necesario que cada Administración educativa determine el diseño curricular pertinente y ordene el despliegue de cada título en los centros públicos y privados de su ámbito territorial<sup>484</sup>.

Se espera que el nuevo Catálogo de Títulos Profesionales y Certificados profesionales contenga más de 300 títulos<sup>485</sup>, en un intento de acercar de forma estrecha el mundo de la Formación Profesional a las necesidades empresariales y de la sociedad. Estos Títulos deberán responder no solamente a la adquisición de conocimientos en un ámbito profesional concreto, sino sobre todo de 'competencia profesional', definida de forma automática a partir del proceso de creación de títulos.

Finalmente, sólo queda señalar que, junto a la creación de los recientes títulos, se espera generar un proceso de revisión periódica, a la vez que se diseñan mecanismos más elaborados de detección de las necesidades de Formación Profesional que conjuguen preferencias de los alumnos con las demandas de cualificación que requiere el desarrollo económico de la región o de la localidad<sup>486</sup>.

<sup>484</sup> Según el Real Decreto 733/1995 de 5 de mayo, *sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo* (en B.O.E. de 2.6.199).

<sup>485</sup> Según el Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo, *por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional* (B.O.E. de 22-V-1993). Éste es complementado por el Real Decreto 777/1998 de 30 de abril *por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del Sistema educativo* (en B.O.E. de 8 de mayo de 1998), en especial en lo que concierne a la consolidación del Programa Nacional de Formación Profesional, de la Formación en Centros de Trabajo, el sistema de acceso, admisión y matriculación en Ciclos formativos, convalidaciones y correspondencias establecidas entre los Módulos profesionales y los nuevos Ciclos formativos y en las titulaciones a que conduce el nuevo Título de Formación Profesional. Se completa además con los requisitos mínimos de espacios formativos e instalaciones para impartir Formación Profesional específica y sobre profesorado.

<sup>486</sup> Lo anterior sólo se podrá conseguir, a su vez, mediante la regulación del Programa Nacional de Formación Profesional, en íntima conexión con la definición del Catálogo de Títulos profesionales, pero situado esta vez en torno al marco de la administración educativa. Se plantea de este modo la necesidad de definir articuladamente los contenidos de formación en los respectivos ámbitos territoriales y administrativos, ya que "de lo que se trata es de compatibilizar la necesaria vinculación al entorno, el ejercicio de las competencias de las Comunidades Autónomas y las iniciativas de otros agentes de formación, con la necesaria homogeneidad de las titulaciones profesionales, aprovechando la agilidad potencial que permite el sistema de Módulos profesionales". RUEDA SERÓN, Antonio: "La nueva estructura de la Formación Profesional". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990. p., 45. Idea que comparte con GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, José Antonio: "La futura política de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid. FEDEA, 1991. p., 163;

Se desea con estas medidas garantizar de este modo la adaptación permanente de las titulaciones a las cambiantes demandas de las propias cualificaciones, producto del desarrollo económico y de la evolución de las tecnologías. Sólo así se habrá conseguido un sistema de Formación Profesional preocupado y sensibilizado por atender, desde una óptica realista, las necesidades que se van generando en torno a un contexto cada vez más cambiante.

#### 4.2.5.

#### Evaluación y Acreditación académica de Formación Profesional

El proceso de evaluación y la consiguiente acreditación académica a que conducen los Títulos profesionales ya fueron definidos en configuración del Módulo, si bien la terminología se modifica<sup>487</sup>. El certificado se denomina 'de competencia' y es expedido por la Dirección Provincial, en el caso de evaluación positiva de todos los Módulos de Formación Profesional Específica y en el Área de Formación Básica y Orientación Laboral. En caso de no superar los Módulos de los Ciclos correspondientes a las áreas citadas, se expedirá por parte del centro la acreditación correspondiente<sup>488</sup>. Al Ciclo formativo de Grado Medio corresponde la titulación de *Técnico* (ya no de 'Técnico Auxiliar') y al Ciclo formativo de Grado Superior corresponde la titulación de *Técnico Superior* (ya no de 'Técnico Especialista').

La evaluación de la Formación Profesional Específica es continua, y se realiza por Módulos. Antes de comenzar la formación en los centros de trabajo ya se habrán evaluado el resto de Ciclos formativos, y al finalizar éste Módulo práctico se evaluará el Ciclo formativo completo. Los criterios de evaluación estarán

---

y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 30.

<sup>487</sup> Según la Orden de 2 de abril de 1993 (B.O.E. 15.4.93) por la que se modifica la Orden Ministerial de 30 de octubre de 1992 por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. Y Orden de 14 de febrero de 1996 (B.O.E. de 23.2.96) por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>488</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Información sobre Formación Profesional*. Hoja informativa E-3-5-1. Madrid. MEC, 1998. p., 6. En la LOGSE, Artículo 35, se establecen los títulos de Formación Profesional específica de Grado Medio y Superior. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 27.

considerando las competencias profesionales, los objetivos generales y los expresados en términos de capacidades<sup>489</sup>.

Los alumnos que superen las enseñanzas del Ciclo formativo de Grado Medio tendrán reconocidos los mismos efectos académicos que se otorgan a los técnicos auxiliares en la Formación Profesional de Primer Grado, y se les expedirá el título de *Técnico* en la Rama Profesional que corresponde a su denominación y en la Rama que se determina.

Este título de Técnico tendrá, además, los mismos efectos académicos que el título de graduado en Secundaria, y los mismos efectos profesionales que el título anterior correspondiente a los Módulos profesionales en la correspondiente Profesión<sup>490</sup>. El título de Técnico, de forma más específica, se otorga a aquellos alumnos que superen las enseñanzas de Formación Profesional Específica de Grado Medio establecidas en la *LOGSE*.

Los alumnos que obtengan calificación positiva en los Ciclos formativos de Grado Superior tendrán reconocidos los mismos efectos académicos que se otorgan a los técnicos auxiliares en la Formación Profesional de Tercer Grado, y se les expedirá el título de *Técnico Superior* en la Profesión que corresponde a su denominación y en la Rama que se determina.

Este título de Técnico Superior tendrá, además, los mismos efectos académicos y profesionales que el título de Técnico Especialista en la correspondiente Especialidad, según establece la disposición adicional cuarta de la *LOGSE* en su punto 4. El título de Técnico Superior se otorga aquellos alumnos que

---

<sup>489</sup> Según lo estipulado en: R.D. 676/1993 de 7 de mayo (B.O.E. 22.5.93), en el Capítulo 5, en el que se establecen las características de la evaluación; la circular complementaria para los centros que impartan Ciclos Formativos y Módulos Profesionales Experimentales. Subdirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa (20-6-95); O.M. de 21.7.94 por la que se regulan los aspectos básicos del proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alumnado que curse Formación Profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 26.7.94); O. M. de 14.11.94 por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre y Resolución del 30 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan aspectos de ordenación académica de la Formación Profesional específica de Grados Medio y Superior (B.O.E. 17.5.96).

<sup>490</sup> Según establece la disposición adicional cuarta de la *LOGSE* en su punto 3. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 40.



superen las enseñanzas de Formación Profesional Específica de Grado Superior establecidas en la LOGSE.

#### 4.2.6.

Las cualificaciones de la Formación Profesional en el marco europeo.

Caso español. El modelo de aprendiz en España<sup>491</sup>

El modelo español de cualificaciones, pretendidamente lineal, ajusta niveles existentes de la siguiente manera:

NIVEL EDUCATIVO	FORMACIÓN PROFESIONAL A QUE CONDUCE	TÍTULO QUE SE OTORGA
NIVEL DOS	Formación Profesional Grado Medio	TÉCNICO
NIVEL TRES	Formación Profesional Grado Superior	TÉCNICO SUPERIOR

Ahora bien, tal linealidad, si la suponemos inserta dentro del Proyecto Europeo de las Cualificaciones (cuya historia y consiguiente proceso de elaboración se anexa al final de la Tesis Doctoral), no va a seguir y atenerse a los parámetros de sus homólogos europeos, al no corresponderse exactamente los niveles propuestos por España y los niveles que se identifican con buena parte de los países europeos.

Más concretamente, el Técnico español (nivel 2) se corresponde en los países europeos con el de 'operario cualificado de nivel 2' (Trabajador cualificado de nivel más elemental). Esta denominación está implicando que la persona que va a desempeñar este trabajo no va a ser estrictamente un técnico, sino un obrero, un operario o empleado cualificado, originando, ya desde su inicio, una distorsión

<sup>491</sup> La elaboración de este apartado ha sido posible, en buena medida, gracias a las aportaciones de Acero Sáez, a través de sus publicaciones y artículos correspondientes a la revista de la que él mismo es director, *Profesiones y Empresas*, a través de la cual dedica una intensa actividad en el estudio e investigación de diversos tópicos relacionados con la Formación Profesional. Con respecto al que ahora nos ocupa, de forma particular, también ha sido profusamente desarrollado, tal y como se demuestra en el desarrollo de las siguientes páginas: el problema de las cualificaciones y el caso del aprendiz en el contexto español.

evidente en la equiparación y homologación de los Títulos profesionales. Como señala la propia Ley<sup>492</sup>:

*“La formación del nivel dos a que da acceso este nivel es la correspondiente a la escolaridad obligatoria y la Formación Profesional, incluida en particular el aprendizaje” (...)* “esta actividad se refiere principalmente a un trabajo e ejecución que puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son inherentes”.

El nivel de Técnico Superior español, a su vez, si lo equiparamos con el nivel 3 europeo, se refiere éste al Técnico de Enseñanza Secundaria y Post-secundaria, siendo un grado menor con relación al entorno más amplio de los Estados miembros. Retomando, como en el caso anterior, el nivel Tres, la Ley, ésta hace mención a:

*“La formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y/o Formación Profesional y Formación Técnica escolar u otra del nivel secundario. Esta formación implica mayores conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad se refiere principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado de forma autónoma y /o conlleva responsabilidades de programación y de coordinación”.*

Resulta aquí también de obligada mención la referencia al siguiente nivel, el nivel 4 europeo, puesto que el repaso a la lectura del mismo nos hace reflexionar sobre la pertinencia de colocar en este nivel a la Formación Profesional de grado Superior, más que al nivel anterior, por cuanto está implicando una mayor concordancia con la planificación y los objetivos atribuidos a este nivel de Formación Profesional:

*“Formación que da acceso a este nivel: secundaria (general y/o profesional) y formación teórica post-secundaria (la cursiva es mía). (...) La calificación obtenida de esta formación implica conocimientos y capacidades de actividad superior (...)”.*

<sup>492</sup> 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. DO L 199 31.07.85 (EE06V3, p.5). Estudiada con profundidad en Anexo II: Las Cualificaciones en la Unión Europea.

Por lo tanto, el nivel dos, por lo que al caso español respecta, resulta ser un híbrido de formación<sup>493</sup> entre el Aprendizaje (nivel dos europeo) y la formación correspondiente a la de los técnicos (que corresponderían al nivel tres y cuatro europeos)<sup>494</sup>, resultando por tanto este nivel español una mezcla confusa de los niveles dos y tres de la Unión Europea, muchas veces más cercano a nivel dos que al tres. El nivel tres resulta algo mejor parado, aunque, de los planes estipulados por la LOGSE, sólo se ajustan a una realidad los correspondientes a Técnico Superior (enseñanza post-secundaria de nivel cuatro, y no tres). Dicho de otro modo, el nivel tres español de Formación Profesional en realidad corresponde al nivel cuatro de la Unión Europea (correspondiente a Técnico Superior). Y es que, como trasfondo, puede comprobarse cómo mientras en la clasificación europea existen tres niveles de cualificación, en España sólo se contemplan dos, exclusivamente conformado por técnicos, sin tener en cuenta para nada la formación reglada de los operarios cualificados<sup>495</sup>.

Este problema va a marcar desajustes evidentes para la comparación en un futuro, mostrando tintes muy graves, puesto que además de generar frustraciones en los titulados, puede dificultar la movilidad hacia otros países de la Comunidad Europea.

---

<sup>493</sup> Y, siguiendo la metáfora, sarcásticamente opina Acero que “como todo híbrido es imposible que deje una descendencia profesional”. ACERO SÁEZ, Eduardo: “Confusión entre los ministros de Educación y Trabajo referente a la formación de los trabajadores”. *Profesiones y empresas* 3 (1994), 4.

<sup>494</sup> Poniendo un ejemplo de lo dicho, la profesión de Panadería/Pastelería que regla la LOGSE como Técnico Medio y que confunde con el Aprendizaje de estas profesiones, en los perfiles profesionales aprobados por los doce países, diferencian como panadero y pastelero repostero, difiriendo en los niveles formativos correspondientes a una y otra modalidades. Más ejemplos de perfiles profesionales pueden comprobarse en ACERO SÁEZ, Eduardo: “Perfiles profesionales de la Unión Europea referentes a los trabajadores y empleados cualificados”. *Profesiones y empresas* 3 (1994), 7-12.

<sup>495</sup> En Alemania, por ejemplo, puede diferenciarse claramente la funcionalidad y gradación correspondiente al “operario cualificado”, y al Ayudante Técnico (o *Techniker*), que consigue esta denominación a través de la formación Técnico profesional. Este primero es el que se considera como “obrero especializado”, y nada tiene que ver con el título de Técnico. Además, en Alemania se da la paradoja de que este nivel, el correspondiente a “obrero especializado”, es la modalidad más elegida, ya que se trata de la opción formativa de la enseñanza dual que es estudiada en profundidad en otro capítulo. En este caso, el nivel de “Técnico”, menos escogido, está considerado como una especie de superación en la empresa del operario cualificado (llegando así a convertirse en *Techniker*). ACERO SÁEZ, Eduardo: “Perfiles profesionales de la Unión Europea referentes a los trabajadores y empleados cualificados”. Op. Cit., 7-12.

En el Anexo 2.2. se incluyen los cuadros comparativos de los niveles profesionales correspondientes a los grados 2, 3 y 4 de los países miembros de la Unión Europea, a fin de comprobar de forma gráfica lo hasta ahora dicho con respecto al entorno europeo.

Parece ser que los Agentes Sociales y el Gobierno han olvidado la Formación Profesional de ese primer nivel de cualificación, la correspondiente a los obreros, y que nunca deben confundirse con la formación de los Técnicos. Ahora bien, el interrogante que surge, ahora, es el correspondiente a cómo formar y preparar los niveles más elementales de la cualificación, que en los países europeos no tienen la característica de 'Técnico Medio'. En este momento surge con fuerza el concepto de 'aprendiz', que va a ser analizado a continuación.

#### 4.2.6.1.

#### El modelo de Aprendiz en España

En España, así como en Europa, la formación y preparación del 'obrero cualificado' se reserva para la modalidad de Aprendizaje. Este modo de adquisición de competencias profesionales, a pesar de contener la misma denominación, no puede ser equiparable al modelo alemán, mucho más arraigado institucionalmente y con una aceptación prácticamente mayoritaria, casi exclusiva<sup>496</sup>.

En su raíz, existe ya un confusionismo en la ubicación de esta figura en cuanto a su estatus ocupacional, puesto que no se sabe bien dónde ubicar a estos aprendices (denominados, a veces, eufemísticamente 'aspirantes'). Sin embargo, son los propios empresarios los que plantean la necesidad de incorporar obreros cualificados, cuya formación no es fácil a través del modelo actual ofrecido por la Formación Profesional, ya que ésta concede técnicos en una profesión determinada, y

<sup>496</sup> Aun así, el contrato de aprendizaje en España cuenta con cifras nada desdeñables, ya que, según estimaciones oficiales correspondientes al año 1994, podría afectar a 250.000 jóvenes y combinaba el trabajo efectivo y la formación teórica (al menos el 15% de la jornada laboral). SÁNCHEZ FIERRO, Julio: "Adendum". En LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Op. Cit. p., 92.

no obreros cualificados en un determinado oficio. En este sentido, el Ministerio parece haber orientado de forma unilateral a la Formación Profesional como preparadora exclusiva de la figura del Técnico, olvidando el contingente de profesionales, muy numeroso, conformado por los operarios y los empleados cualificados del nivel dos<sup>497</sup>, y relegándola al Ministerio de Trabajo como una formación meramente ocupacional.

Desde esta perspectiva, la importancia estratégica concedida desde los propios interlocutores sociales, choca frontalmente con la realidad más inmediata, que no diferencia entre el 'aprendiz' y el 'técnico' (con una evidente descompensación de intereses). Una reflexión surgida al respecto es que cabe lamentar el desconocimiento de las organizaciones en materia de preparación de estos profesionales, acabando con la "configuración de un amasijo entre el trabajador cualificado y técnico"<sup>498</sup>.

Por las razones aducidas, cabe hacer aquí una consideración al estatus del aprendiz español y a la propia modalidad de Aprendizaje. Entiendo que su ubicación es más propicia en este Apartado que en el correspondiente al desarrollo de la Formación Profesional en España, ya que la expansión de éste es significativamente minoritaria en relación al anterior, si bien ha de añadirse la actual voluntad explícita proveniente del Ministerio de Educación de conceder una mayor importancia

---

<sup>497</sup> Así, el sistema de Aprendizaje en España se instala en torno a alrededor de unos 100.000 jóvenes, jóvenes que carecen hoy por hoy de una reglamentación, control y titulación determinados, aspectos éstos que traducen el hipotético desconocimiento por parte del Ministerio de Educación sobre la preparación de estos profesionales. ACERO SÁEZ, Eduardo: "Confusión entre los ministros de Educación y Trabajo referente a la formación de los trabajadores". Op. Cit. 5.

<sup>498</sup> Y además, al confusionismo inicial hay que unir la aparición de una tercera figura, sobre la que no se entrará en la presente investigación, como es el desarrollo de otro perfil ocupacional, correspondiente éste al alumno que elige los Programas de Garantía Social, estudios de un año de duración que pueden efectuar jóvenes con edades comprendidas entre los 16 y los 21 años, bien para insertarse en el mundo real del trabajo a un nivel semicualificado (nivel 1 de la Comunidad Europea) o bien como acceso a estudios de enseñanza profesional a nivel de Técnico (conocida la mixtura que a este nivel se reconoce profesionalmente en España). Como características más definitorias, esta enseñanza no tiene conexión con la empresa y dedica a la formación básica alrededor de una tercera parte de su tiempo, resultando ser una enseñanza de corte esencialmente academicista. Una información más amplia en ACERO SÁEZ, Eduardo: "La formación de profesionales en España no concuerda con la de la Unión Europea". *Profesiones y Empresas* 4 (1994), 6; reivindicaciones concretas, a raíz de una investigación aplicada sobre la Comunidad Valenciana, son manifestadas desde la recopilación de MARTÍNEZ MORALES, Ignacio y MARHUENDA FLUIXÁ, Fernando (Comps.): *La Experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia. Universitat de València, 1998; y finalmente ha de destacarse el reciente documento distribuido por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Programas de Garantía Social*. Madrid. Subdirección General de Promoción y Orientación Profesional, 1999.

estratégica a esta modalidad de formación (que quedaría dentro de ese término omniabarcador de 'formación ocupacional', y que engloba a categorías y protagonistas de naturaleza y carácter bien diferente), junto con la formación continua, tal y como se recoge de forma embrionaria en el Primer Programa y en forma de acción estratégica e integrada en el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional<sup>499</sup>.

El contrato de aprendizaje en nuestro país puede ser considerado antiguo jurídicamente. En España, la contratación ha tenido un carácter de 'indefinido', con lo cual su importancia ha sido mucho menor que las otras modalidades profesionales formativas, llegando a considerarse como "una fórmula de protección del joven"<sup>500</sup>. Aunque ya existieron regulaciones anteriores<sup>501</sup>, en diciembre de 1993 se publicó un Real Decreto-Ley (18/1993, de 3 de diciembre), bajo el apartado de 'Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación' (BOE 7 diciembre 1993), aprobado por el Gobierno y convalidado por el Parlamento, en el que quedaban reflejadas las medidas urgentes de Fomento de Ocupación. En este documento se insertaba el Contrato de Trabajo de Prácticas, por un lado, y el Contrato de Aprendizaje, por otro<sup>502</sup>. De este modo, como señalan Llinares y Marhuenda, "aparece un contrato de

<sup>499</sup> MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.

<sup>500</sup> Tal y como señalan LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: "Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. Op. Cit. p., 512. Acero añade que este hecho favorecía el que se generara una realidad según la cual "en muchos casos no era otra cosa que un peonaje encubierto o bien una formación específica a un puesto de trabajo muy delimitado de una empresa". ACERO SÁEZ, Eduardo: "El aprendizaje profesional, una de las modalidades de formación de los trabajadores del nivel 2 de la Unión Europea". *Profesiones y Empresas* 2 (1996), 44.

<sup>501</sup> Haciendo un breve repaso, a partir de la década de los setenta: el Decreto 3281/1977, de 16 de diciembre de 1977, de *Fomento de empleo juvenil* (B.O.E. 26 diciembre de 1977); el Decreto 883/1978 de 2 de mayo, *sobre el Contrato de bonificaciones y subvenciones*; el Decreto 41/1979, de 5 de enero de 1979, de *Promoción del empleo juvenil sobre las subvenciones en las cotizaciones a la Seguridad Social* (B.O.E. 12 de enero de 1979); el Real Decreto 1361/1981 de 3 de julio de 1981, como consecuencia de la Ley Básica de Empleo, *sobre Contratos de Trabajo en Prácticas y para la formación para jóvenes trabajadores*; la Ley 51/1980, de 8 de octubre de 1980, *Básica de Empleo* (en la que se distinguen los contratos de prácticas y los contratos de aprendizaje, que pasarán a denominarse "contratos de formación"); el Real Decreto 1992/1984, de 31 de octubre de 1984, del *Contrato de Trabajo en Prácticas y para la Formación Laboral* (B.O.E. 9 noviembre 1984), (que permitió la conversión de los contratos de aprendizaje en contratos indefinidos), la Ley 31/1984 (Ley vigente hasta su derogación reciente por el Real Decreto Legislativo 1/1994), y la Ley 22/1992, de 30 de julio, de *Medidas Urgentes sobre Fomento de Empleo y protección por Desempleo* (B.O.E. 4 de agosto de 1992), que introdujo subvenciones importantes para la transformación de contratos indefinidos. Haciendo un justo balance de la legislación existente y su consiguiente radio de alcance, hay que añadir que "este tipo de contratos tuvieron un éxito bastante considerable, sobre todo los de formación". LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: "Los contratos de Aprendizaje en España: una nueva modalidad de formación para el empleo". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996. p., 97.

<sup>502</sup> Real Decreto Ley 18/1993, de 3 de diciembre, de *Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación*. pp., 34.726-34-727.

aprendizaje que no es nuevo, sino que más bien puede ser considerado como una recuperación de su antiguo sentido<sup>503</sup>. En este último Contrato quedan fijados, entre otros aspectos, el objetivo y otras condiciones y requisitos específicos de que disfruta la figura del aprendiz, y que a continuación se pasará a describir, aunque sea brevemente.

El objetivo del Contrato de Aprendizaje es el de adquirir la formación técnica y práctica necesaria para el desempeño adecuado de un oficio o puesto de trabajo cualificado, en jóvenes cuya falta de formación específica o experiencia laboral constituye siempre el más serio obstáculo para su acceso al empleo<sup>504</sup>. Pero, e íntimamente unido a lo anterior, el alumno precisa de una enseñanza teórica, que será dispensada en un centro educativo. Existe una amplia tipología de centros donde puede dotarse al alumno de una formación de carácter teórico: centros de formación pertenecientes o creados por las empresas, organizaciones empresariales o sindicatos, centros de formación públicos y privados, centros de enseñanza a distancia, etc<sup>505</sup>.

Estos cursos han de estar acreditados por el *INEM* (Instituto Nacional de Empleo), y siguen un sistema basado en módulos teóricos que configuran un itinerario modular indicativo y se organiza en periodos formativos de 150 horas de duración. Los módulos teóricos establecen los contenidos mínimos indicativos,

---

<sup>503</sup> LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: "Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán". Op. Cit. pp., 511-513. Este modelo, por tanto, tampoco es nuevo, sino que despliega mínimamente lo ya estipulado en torno a la figura del aprendiz que ya existía, tal y como puede apreciarse en el estudio de los convenios laborales entre 1990 y 1994. Lo que ha ocurrido, en palabras de Acero, es que a lo "que se consideraba como una falsificación del aprendizaje anterior a diciembre de 1993, se le ha querido dar últimamente un cierto barniz de legalidad, pero si se estudian con detalle las disposiciones que lo regulan, se observa que su parecido con la realidad europea no es otra cosa que mera coincidencia". ACERO SÁEZ, Eduardo: "Confusión entre los ministros de Educación y Trabajo referente a la formación de los trabajadores". Op. Cit. 3.

<sup>504</sup> Tal y como se indica en SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *Gula Laboral 1995. Contratos. Convenios. Fomento de empleo. Prestación por desempleo. Pensiones de la Seguridad Social*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995. p., 125.

<sup>505</sup> Sobre la tipología de centros, consúltese en: Resolución de 18 de octubre de 1994, *por la que se desarrollan determinados aspectos formativos de los contratos de aprendizaje*. p., 34.314-34.316; Real Decreto 2317/1993 de 29 de diciembre, *por el que se desarrolla los contratos de prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. p., 37801; Ley 10/1994, de 19 de mayo, *sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación*. p., 15.302; y Orden de 19 de septiembre de 1994 *por la que se regulan determinados aspectos formativos de los contratos de aprendizaje*. p., 2.998. Pero, a su vez, estos centros han de reunir una serie de requisitos imprescindibles (relacionados con la higiene, ratios, servicios, plantillas de profesorado, etc) para poder dispensar la formación. Los requisitos pueden encontrarse en Orden de 19 de septiembre de 1994 por la que se regulan determinados aspectos formativos de los contratos de aprendizaje. Idem.

yendo desde lo más general hasta lo más concreto, de modo que “habrá unos módulos básicos de formación general que irán progresivamente ganando en concreción, hasta llegar a la especialización en una ocupación determinada”<sup>506</sup>. De este modo se está garantizando la flexibilidad y la adaptación a las circunstancias formativas particulares del aprendiz.

De este modo, se reconocen hasta seis tipos de Módulos en el proceso formativo del aprendiz. Siguiendo un criterio de mayor concreción, estos Módulos son:

- A. Módulos Básicos Comunes, que se inician con el primer periodo formativo, y están diseñados con la intencionalidad de estudiar temas básicos de cualquier proceso de aprendizaje. Asignaturas relacionadas con estos módulos son: Orientación e Información Laboral, Unión Europea y Sectores Económicos.
- B. Módulos de Familia Profesional, que serán comunes para todos aquéllos que deseen formarse en la misma familia profesional. La intención radica ahora en conocer información general en torno a la familia en la que ha decidido aprender el alumno.
- C. Módulos del Área Profesional. El objetivo que se persigue es mucho más concreto, puesto que se desarrollan temas relativos al área profesional escogida.
- D. Módulos generales de la Ocupación. Este Módulo tiene como objeto dar una visión amplia y global de los contenidos y competencias de la ocupación u oficio para el que está aprendiendo, sirviendo a su vez como introducción para los siguientes Módulos.
- E. Módulos específicos de la Ocupación. Tienen un carácter complementario al anterior, de modo que desarrollan todo el contenido teórico necesario para la formación en una ocupación u oficio.
- F. Finalmente, los Módulos Complementarios, que se enseñan una vez finalizado el itinerario de la ocupación y que incluyen asignaturas como

---

<sup>506</sup> Aun así, todos comparten una característica común, y es que, a pesar de que la duración de los Módulos pueda ser variable en función de sus contenidos, ésta se aconseja que sea en torno a las 25 horas, aproximadamente. En INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO: *Bases para un sistema de formación teórica para los Contratos de Aprendizaje*. Documento sin paginar.



informática, idiomas, técnicas instrumentales de gestión y organización del trabajo, módulos a elección del empresario, etc. A su vez, se incluyen áreas como 'Matemáticas', así como una 'Introducción al Mundo del Trabajo', fruto del acuerdo conjunto alcanzado en 1994 por los Ministerios de Educación y Trabajo<sup>507</sup>.

De este modo se establece una formación teórica que sigue el principio inexcusable de la flexibilidad del trabajador, pudiendo incluso reconocerse diferentes modalidades de aplicación de Módulos: en primer lugar, siguiendo un itinerario formativo de la ocupación previamente diseñado; en segundo lugar, elaborando itinerarios de forma adaptada a las necesidades específicas del puesto de trabajo (de modo que puede comenzarse por los Módulos más específicos, los de ocupación y los complementarios, a los más básicos y comunes); o bien, en tercer y último lugar, adaptarse a las circunstancias particulares de cada formación, como puede ser la duración de los contratos, el periodo de renovación o el propio nivel de los alumnos que se acogen a un contrato de formación.

Así, los Módulos de formación teórica han de sumarse a la formación práctica, con lo cual de lo anterior resulta una jornada de trabajo a tiempo completo. La parte práctica puede alternarse con la teórica, o bien concertarse separadamente. Existirá una excepción a esta circunstancia, y ésta consiste en que el aprendiz pueda acreditar tener esa formación que se requiere.

Como desarrollo de esta Disposición, también se ha aprobado un Real Decreto (2317/1993, de 29 de diciembre de 1994) (BOE 31 diciembre de 1993), a partir de una Orden dictada por el Ministerio de Trabajo con fecha de 19 de septiembre (BOE de 28 de septiembre) en el que se especifican algunos aspectos del Decreto Ley en cuanto al contrato de aprendizaje y también respecto a los 'contratos

---

<sup>507</sup> LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, Maria Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Op. Cit. p., 172.

en prácticas<sup>508</sup>. Las condiciones más significativas que rigen a esta modalidad son<sup>509</sup>:

- Se podrá aplicar sobre trabajadores mayores de dieciseis años y menores de veinticinco años que no tengan la titulación requerida para formalizar el contrato en prácticas.
- Se determinará reglamentariamente el número de aprendices máximo que las empresas puedan contratar, en función de la plantilla existente.
- La duración del contrato no podrá ser inferior a seis meses ni excederá al de tres años, salvo que, por convenio colectivo sectorial, se estén fijando duraciones diferentes<sup>510</sup>.
- los tiempos dedicados a la formación teórica deberán alternarse con los trabajos efectivos.
- La retribución del aprendiz será fijada en convenio colectivo sin que, en su defecto, pueda ser inferior al 70, al 80 o al 90% del salario mínimo interprofesional.
- El seguimiento y el control pertinentes requeridos desde la Administración, posibilitan el hecho de que las entidades privadas acreditadas como centros de formación pondrán a su disposición la documentación acreditativa de que las acciones han sido impartidas satisfactoriamente.

---

<sup>508</sup> Estos contratos, a diferencia de los que están siendo ahora objeto de estudio, están dirigidos a los estudiantes que realizan una carrera universitaria.

<sup>509</sup> Real Decreto 2317/1993 de 29 de diciembre, *por el que se desarrolla los contratos de prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*, p., 37.800. Comentarios con respecto a esta Ley pueden encontrarse en ACERO SÁEZ, Eduardo: "Introducción del aprendizaje en España". *Profesiones y Empresas*. Número monográfico 2 (1994), 26-27.

<sup>510</sup> También se exige, al mismo tiempo, no haber desempeñado con anterioridad el puesto de trabajo para el que se contrata en la misma empresa por un tiempo superior a 12 meses y no haber agotado el periodo máximo de aprendizaje con un contrato anterior. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *Gula Laboral 1995. Contratos. Convenios. Fomento de empleo. Prestación por desempleo. Pensiones de la Seguridad Social*. Op. Cit. p., 127.

El último aspecto llama la atención sobre su consecuencia más inmediata, la acreditación del Aprendizaje mediante las certificaciones pertinentes, ya que se entregará al aprendiz un certificado sobre la formación práctica adquirida en el que constará la duración de la misma. Teniendo en cuenta que este documento acreditativo podrá ser tomado en consideración para la expedición del Certificado de Profesionalidad, los empresarios utilizarán un formato homologado para la certificación de la formación práctica recibida. Sobre la formación teórica, ésta se encontrará anexa al contrato de aprendizaje. Una vez concluido, el aprendiz podrá requerir del centro un certificado de aprovechamiento de asistencia sobre la formación recibida<sup>511</sup>.

Añadido a lo anterior, y en el caso de que el aprendiz no haya finalizado la escolaridad obligatoria, la enseñanza teórica cumplirá una función compensatoria.

Finalmente, y junto al desarrollo anterior, se estipularon una serie de medidas complementarias estimadas como necesarias para completar la modalidad de Aprendizaje:

- Las empresas con más de 500 trabajadores podrán contratar a treinta aprendices y como máximo al 4% de la plantilla bajo esta modalidad; a las empresas con trabajadores entre 51 y 100 corresponderán 8 aprendices; entre 26 y 50, 5 aprendices; entre 11 y 25, tres aprendices; entre 6 y 10, 2 aprendices; y para menos de 5 trabajadores, un aprendiz<sup>512</sup>.
- En el caso de que las partes (aprendiz-empresa) acuerden un mayor tiempo de formación teórica, el salario se podrá reducir proporcionalmente.

---

<sup>511</sup> La Certificación del aprendiz puede consultarse en Real Decreto 2317/1993 de 29 de diciembre, *por el que se desarrolla los contratos de prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. p., 37.801 y Resolución de 18 de octubre de 1994, *por la que se desarrollan determinados aspectos formativos de los contratos de aprendizaje*. p., 34.317.

<sup>512</sup> El número de aprendices queda fijado en Real Decreto 2317/1993 de 29 de diciembre, *por el que se desarrolla los contratos de prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. p., 37.800.

- El empresario asignará a una persona para tutelar el proceso de aprendizaje, y cada tutor no podrá tener asignado a más de tres aprendices.
- La formación teórica se impartirá en el centro de Formación Profesional de la empresa, en los creados por las empresas u organismos sindicales de sector y en centros públicos de formación, o privados, o concertados.

Podrá existir la modalidad a distancia, en caso de que en la localidad en la que radica la empresa no existen centros formativos.

#### 4.2.6.2.

#### Valoración del Aprendizaje en España

Un repaso a los documentos estudiados en este Apartado permite extraer una serie de conclusiones y valoraciones reflexivas. En lo que respecta al Decreto-Ley sobre Aprendizaje, ante todo, la sensación primera que produce, tras la descripción de los elementos y condiciones para su implantación, es la de que no existe concreción alguna en lo que respecta al estatus del aprendiz, resultando en su conjunto una Disposición realmente etérea en cuanto a sus objetivos, contenidos y en su concreción de aspectos generales.

Con respecto a las medidas complementarias tomadas, hay que apostillar que éstas también son consideradas muy cortas, además de entender que no se encuentran en consonancia con la normativa general existente en Europa. La lectura que puede hacerse, a pesar de la concreción de estas medidas, sigue siendo decepcionante, sobre todo si se compara con las disposiciones sobre el Aprendizaje que se observan y se han desarrollado en otros países de la Comunidad Europea (como es el caso alemán, desarrollado en el Capítulo Noveno y Apartado Tercero de la presente Tesis Doctoral).

Retornando sobre la Resolución del Aprendizaje español, en ésta se considera que con la formación del aprendiz se cumple un objetivo, y éste consiste en que éste

“pueda desempeñar un «oficio o puesto de trabajo cualificado»” (Artículo 9.1.)<sup>513</sup>. En esta consideración respecto a los objetivos que ha de tener este aprendiz puede vislumbrarse la desidia o desorganización inicial con respecto a la inexistente valoración jerárquica, que debería hallarse, por su parte, perfectamente delimitada con respecto a las funciones acometidas entre los ‘oficios’ y la ‘formación cualificada’, cuando en realidad lo que se trata es de aprender en el seno de un oficio o profesión de nivel elemental que corresponde a un conjunto de cualificaciones afines. Este obstáculo está reconociendo, además, una dificultad de fondo, tal y como es el reconocimiento difuso de las cualificaciones en España, que afecta de un modo especial a esta modalidad, a lo que hay que unir además la minusvaloración que, por tradición, goza el Aprendizaje en España. Pero hay más comentarios, a raíz de la lectura de los postulados de la Ley.

Junto a las demandas anteriormente vertidas, también cabría recordar que la formación teórica resulta fundamental para el desempeño de un posterior oficio. Si bien existe una buena intención por parte de los involucrados en la creación del aprendizaje (cristalizando por ejemplo en la penalización que puede recaer sobre el empresario que no respete las normas estipuladas)<sup>514</sup>, hay algunos aspectos que deben ser necesariamente matizados<sup>515</sup>. El porcentaje en el que se estima que debe durar esta formación se considera insuficiente, y, como consecuencia, la parte formativa de los contratos resulta gravemente minusvalorada con respecto a la parte práctica de los mismos. Así pues, con respecto, por ejemplo, al tiempo de duración

---

<sup>513</sup> Real Decreto 2317/1993 de 29 de diciembre, *por el que se desarrolla los contratos de prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. Capítulo I, Sección 2ª, Artículo 9.1. p., 37.801.

<sup>514</sup> Este punto, además, se convierte en especialmente peliagudo cuando se señala que las empresas que incumplan sus obligaciones en relación con la formación teórica deberán abonar al trabajador, en concepto de indemnización, una cantidad igual a la diferencia que exista entre el salario percibido por el trabajador, en virtud del tiempo de formación teórica pactada, y el salario mínimo interprofesional o el pactado en convenio colectivo, sin perjuicio de la sanción por la infracción grave cometida. Ley 10/1994, de 19 de mayo, *sobre medidas urgentes de fomento de la ocupación*. p., 15.302. Por su parte, en lo que concierne al aprendiz, y tal y como indica el Real Decreto 2317/1993 en su Artículo 10.6., considerándose un requisito imprescindible para que el contrato sea válido, se establece que las faltas de puntualidad o asistencia del aprendiz a su formación teórica serán consideradas y calificadas como faltas al trabajo, a los efectos legales oportunos.

<sup>515</sup> Así, se aplican sobre la formación algunos criterios, posteriores a la legislación en materia de Aprendizaje, que resultan llamativos en lo que concierne al terreno formativo, tal y como lo demuestra el hecho de que no se fije un tiempo máximo para la enseñanza teórica, no exista tampoco un periodo de prueba estipulado sobre el aprendiz, que teóricamente puedan celebrarse contratos de aprendizaje por jornada inferiores a lo suscrito por la norma, o que la empresa no tenga que presentar un plan formativo. Todos estos criterios, en SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN DE EMPLEO: *Criterios para la interpretación del Real Decreto Ley 18/1993, de 3 de diciembre de medidas urgentes de fomento de la ocupación y Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, por el que se desarrollan los contratos en prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. Madrid. Enero 1994.

del aprendizaje, éste debiera ser objeto de un estudio más profundo y específico, y no dejar que la improvisación juegue su papel, de modo que debiera existir un mayor interés y concentración por generar una coordinación, una organización y planificación del Aprendizaje en las empresas.

Además, y unido a lo anterior, la duración de un contrato de aprendizaje, de menos de dos años, no reúne los requisitos necesarios para preparar adecuadamente en una profesión. Si se estipula, en efecto, a partir de la Ley el hecho de que el tiempo de la jornada laboral destinada a la formación ha de ser al menos del 15%<sup>516</sup> (siguiendo la modalidad alternada o de forma concentrada), parece ser que el control sobre este aspecto ha sido inexistente, y los mecanismos de la oferta educativa que permitirían garantizarlo no han sido tampoco lo suficientemente desarrollados hasta el momento. Ahora bien, en la introducción de la Ley se dice textualmente, en el Artículo 2, que “el contrato de aprendizaje tendrá por objeto la adquisición de formación teórica y práctica necesaria para el desempeño adecuado de un oficio o un puesto de trabajo cualificado”. De nuevo, además de la vaguedad e indefinición de los conceptos, se desea llamar la atención sobre que, una vez más, puede prestarse a confusión, al no discriminar positivamente entre la verdadera formación Profesional (que sería esta vez el Aprendizaje, generalizado en todo el entorno europeo), y lo que se considera como una preparación cualificada parcial a un puesto de trabajo, que es la misión que actualmente ocupa al *INEM*<sup>517</sup> y se considera como ‘formación ocupacional’.

Pero, y como señalan Llinares y Marhuenda, se prevén incluso más libertades en torno a la parte formativa, en el sentido de que la regulación de los contratos

---

<sup>516</sup> Ésta es muy baja, en comparación de sus vecinos europeos, como Gran Bretaña o Francia, aunque quede la escapatoria estratégica de dejar a los Convenios Colectivos el papel de modular los casos particulares en función de las necesidades de cada uno. Este aspecto, sin embargo, debiera encontrarse regulado y planificado directamente desde el Ministerio de Educación, más que delegarlo a los organismos y agentes sociales. ACERO SÁEZ, Eduardo: “Introducción del aprendizaje en España”. *Profesiones y Empresas*. Op. Cit. 28 y 29; y ACERO SÁEZ, Eduardo: “El aprendizaje profesional, una de las modalidades de formación de los trabajadores del nivel 2 de la Unión Europea”. Op. Cit. 45.

<sup>517</sup> De este modo, la formación teórica queda regulada sobre todo en su aspecto administrativo pero no tanto en el formativo, dejando al *INEM* la responsabilidad para establecer las enseñanzas mínimas y los itinerarios formativos. En la Resolución de 18 de Octubre de 1994 se matiza precisamente que en julio de 1994 se suscribe un Convenio de colaboración entre el *INEM* y el *FORCEM* para regular las pautas de la formación teórica (Resolución de 18 de Octubre de 1994, de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo, para el desarrollo y Aplicación de la Orden de 19 de Septiembre, por la que se desarrollan determinados Aspectos Formativos de los Contratos de Aprendizaje [B.O.E. 4 noviembre de 1994]). LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXA, Fernando: “Los contratos de Aprendizaje en España: una nueva modalidad de formación para el empleo”. Op. Cit. p., 103.

indica que a aquellos aprendices que ya hayan cursado alguna acción formativa de Formación Ocupacional en la especialidad que estén contratados, podrán eximirse de la necesidad de formación. Aún existen más incentivos que actúan contrariamente a la consideración de la parte formativa: existen contratos de aprendizaje que no cubren el requisito de la formación, en cuyo caso la empresa se obliga a pagar el Salario Mínimo Interprofesional al aprendiz. Además, si el tiempo de formación fuera en algún caso superior al 15%, el salario se vería reducido en la misma proporción<sup>518</sup>.

Se impone, lógicamente, e integrando a los dos anteriores, una coordinación activa entre la enseñanza práctica y la teórica: no solamente a nivel de configuración de la programación y organización, sino a nivel legislativo, acordando una coordinación apropiada entre los formadores de los centros de trabajo y tutores de las escuelas. También en lo que respecta a la evaluación, habría que correlacionar los sistemas de evaluación a seguir en la empresa y en la escuela<sup>519</sup>.

Por otro lado, y considerándolo imprescindible, se requiere una plantilla de instructores con una adecuada preparación, en su tarea de formar a los aprendices. Avanzando a contracorriente de las demandas establecidas, en la Ley no se indica nada más que la presencia de un tutor cuyas funciones más se atenderían a las correspondientes a la vigilancia para que se verifique de forma correcta la formación del aprendiz. Para avanzar en este sentido, habría que exigir a la citada plantilla, a ambas partes (la parte 'escolar' y la parte 'empresarial'), una serie de requisitos mínimos: a los profesores y coordinadores procedentes de las escuelas deben estar acreditados como profesorado técnico y experto específicamente en la materia que va a desarrollarse en la empresa. Por parte del tutor de empresa, habría que formarles de una forma exigente y específica, a través de una formación psíquico-pedagógica

---

<sup>518</sup> Todas estas particularidades son señaladas en LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: "Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán". Op. Cit. p., 514.

<sup>519</sup> En este sentido, parece ser que, por exigencias también de la Comunidad Europea, la Ley 10/1994 y la Resolución 18 de Octubre de 1994 tienen un carácter complementario al Real Decreto 2317/93, al suplementar y profundizar en medidas sobre el carácter formativo de los Contratos de Aprendizaje, regular los conceptos de "Aprendizaje" y "Oficio", y disponer de nuevos espacios, también regulados, de formación para su impartición. (Ley 10/1994, de 19 de Mayo, sobre Medidas urgentes de Fomento de la Ocupación [B.O.E. 23 de Mayo de 1994]).

(aspecto éste que se aplicará sobre los primeros, pero mediante la impartición de prácticas empresariales).

Unido de forma inherente a lo anterior, la empresa donde se dispensa la formación debiera ser reconocida como un organismo competente. Lejos de lo anterior, muchas de ellas no están en condiciones de dar una enseñanza profesional práctica. Debieran, por tanto, estimularse para ello centros empresariales y especiales para impartir la práctica, tal y como ocurre en Alemania.

Como valoración final, el modelo de Aprendizaje que ha diseñado el Ministerio de Educación, en consonancia con el Ministerio de Trabajo, es un modelo deficitario, en el que puede traducirse la desidia tanto ministerial como por parte de los interlocutores sociales con respecto a la atención prestada hacia la misma<sup>520</sup>, puesto que en los convenios el papel ejercido por la formación, por ejemplo, apenas está dibujado, tal y como ocurre, además, con el control de los aprendices, o la propia titulación de los mismos. En íntima conexión a lo anterior, el sistema de Aprendizaje implantado en 1994 no fue experimentado previamente, de modo que al no existir referentes concretos sobre la metodología llevada a cabo para la formación alterna, se destacó negativamente la actitud de cierta desconfianza entre las organizaciones sindicales y empresariales, así como la disposición negativa a desembolsar económicamente el monto financiero necesario para poder convertir en una realidad a la figura del aprendiz español. Además, dado el escaso margen de tiempo transcurrido desde que se puso en marcha esta reestructuración del sistema de aprendizaje, existe actualmente un problema generalizado en torno a la carencia, por un lado, y la necesaria generalización, por otro, de los datos, ya sea en forma del número de abandonos del sistema, ya sea sobre la efectividad de estas iniciativas, por cuanto finalizan con un puesto de trabajo estable.

Volviendo a insistir sobre el proceso de renovación de la figura del aprendiz, de cara al futuro más inmediato, haría falta que las Comisiones y organizaciones que deben elaborar y aprobar los Reglamentos del Aprendizaje y sus respectivos Planes

---

<sup>520</sup> Como señala con tintes ácidos Acero, en el tema del Aprendizaje “la patronal calla, los sindicatos centran más la atención en los salarios, y los partidos políticos siguen sin hacerse eco de los problemas que entraña este nuevo sistema de aprendizaje, en una España que parece que «sigue siendo diferente»”. ACERO SÁEZ, Eduardo: “El aprendizaje profesional, una de las modalidades de formación de los trabajadores del nivel 2 de la Unión Europea. Op. Cit. 46.



Marco, siguiendo el sistema alemán, llevaran a cabo un procedimiento de provisión de una nueva planificación sobre el Aprendizaje.

Los pasos a seguir para revisar el estado de la cuestión en torno al status actual y con el afán de incidir sobre la remodelación e introducción de mejoras cualitativas, se resumirían en:

- Procedimientos previos: la discusión del planteamiento (a nivel político, educativo y social).
- Preparación del Proyecto<sup>521</sup>.
- Resolución sobre el Proyecto por una Comisión de Expertos.
- Elaboración y aprobación.

Con los trabajos obtenidos se podrían aprobar los nuevos Planes Marco, pudiendo llegar a un Dictamen y publicarse oficialmente. Dos requisitos previos que habrían de ser tenidos en cuenta, serían, por un lado, la colaboración muy estrecha entre el Ministerio de Educación y los otros Ministerios (Agricultura, Trabajo, etc); por otro, el respaldo correspondiente de las Comunidades Autónomas, a fin de adaptarlos a las comarcas y localidades, y en función de las empresas disponibles.

Como medidas reales que se están poniendo en marcha, tratando de perseguir un nivel de calidad superior, cabe destacar la creación de un Real Decreto Ley según el cual se espera dotar de incentivos para convertir los contratos de aprendizaje en indefinidos, por un lado. Por otro, pero en íntima conexión con el anterior, se plantea la extensión de la modalidad de Aprendizaje, manteniendo como figura contractual de significado formativo los llamados 'contratos en prácticas', pero extendiéndose esta vez a los titulados, después de finalizar sus estudios (como ocurre también en Alemania). Finalmente, se pretenden también introducir algunas modificaciones sobre la Ley vigente, flexibilizando esta modalidad con respecto a las normas

---

<sup>521</sup> Esta etapa se elaboraría a través de los Grupos de Trabajo establecidos para tal fin, formado por representantes nacionales y de las Comunidades Autónomas, con el fin de llegar a consensos generalizados de coordinación entre el Reglamento de Aprendizaje y los Planes marco. ACERO SÁEZ, Eduardo: "Introducción del aprendizaje en España". Op. Cit. 29.

anteriores y pensando en que todo lo anterior repercuta positivamente en la empresa<sup>522</sup>.

Al final, y a pesar de los potenciales cambios introducidos, sólo queda insistir en un hecho fundamental, y es que todo aprendizaje que no vaya respaldado con una titulación adecuada (y unos controles sobre la enseñanza teórico-práctica) acabará degradándose hasta llegar a convertirse en una mano de obra casi gratuita, disponiendo así el colectivo de empresarios de una reserva inagotable de ayudantes semi o no cualificados destinados a 'echar una mano' allí donde se le requiera, y contra esa imagen hay que luchar denodadamente, hasta llegar a conseguir equipararnos al resto de Europa. Frente al peligro potencial de que esta situación haya de convertirse en estructural, la administración ha de seguir avanzando, añadiendo, matizando y aclarando la situación legal y formativa de este estatus que todavía no acaba de encontrar un sitio en nuestro país.

#### 4.3.

### ESCUELA-EMPRESA: LA FORMACIÓN EN LOS CENTROS DE TRABAJO

#### 4.3.1.

#### Concepto de alternancia

La idea de la formación en alternancia, como sistema de recuperación del aprendizaje tradicional ajustado a los nuevos tiempos, no ha sido muy desarrollada en el entorno español, aunque la avalen una historia y tradición amplias en el contexto europeo<sup>523</sup>. A pesar de contar con un gran número de adeptos en el anterior (el sistema educativo profesional alemán es paradigmático en este sentido, al ser la modalidad educativa más exitosa, pero no es el único), en España no ha comenzado a

<sup>522</sup> SÁNCHEZ FIERRO, Julio: "Adendum". En LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Op. Cit. p., 93.

<sup>523</sup> DE PABLO, Antonio: *Hacia una formación profesional concertada: Problemas y posibilidades*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. p., 10. Referencias sobre el alcance desde el punto de vista del aprendizaje que hoy posee la práctica de la alternancia pueden ser consultadas en ALEMANY, M.C.: "Las prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?". *Revista de Educación* 293 (1990), 175-183 o en Fernández Enguita, que ya reivindicaba antes de la creación del Módulo obligatorio de Prácticas la creación de un régimen combinado de enseñanza y trabajo, ambos a tiempo parcial, ofreciendo de este modo a los jóvenes la posibilidad de realizar experiencias relevantes de trabajo. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. Op. Cit. p., 91

hablarse propiamente de aprendizaje en alternancia hasta llegar a la Ley educativa de 1990, si bien las primeras experiencias educativas en este sentido comienzan a llevarse a cabo en 1981<sup>524</sup>.

Si bien la idea no es nueva, la enseñanza en alternancia comienza a convertirse en un proyecto viable y con posibilidades de extenderse a todo el territorio español a partir de la etapa de experimentación (estudiada en el Capítulo Tercero, Apartado Tercero), en el transcurso de la cual, y junto con la experimentación de los Módulos de carácter teórico, comienzan al mismo tiempo a sistematizarse los Módulos de carácter práctico, llevados a cabo en las empresas.

Es en este contexto en el que comienza a generalizarse el término, los objetivos y virtualidades de la 'alternancia'<sup>525</sup>, con el fin de plasmarlo y llevarlo a la práctica inmediata. Si entendemos, con Zabalza, que existen tres tipos de alternancia (la alternancia entendida como prácticas pre-profesionales, como suplemento práctico y como *partenariado* formativo), la tipología que más se adapta a las necesidades y espíritu con que se confeccionan las prácticas de la reforma es la que menciona el objetivo más inmediato de establecer un *partenariado* formativo, entendiendo que es el sentido más auténtico que ha de dotarse a las prácticas, aunque ello no esté exento de una serie de dificultades que habrá que ir encarando y tratando de establecer soluciones operativas consensuadas.

A su vez, el concepto de 'alternancia' está bebiendo de la anterior concepción de 'sistemas o modelos mixtos', que ya eran promovidos por la OCDE en la década de los años ochenta, al definirlo como "aprendizaje de carácter no formal, en contraste con los sistemas escolares y de aprendizaje de carácter más oficial que conceden títulos reconocidos a nivel nacional". Acompañan a esta definición una

---

<sup>524</sup> Sin embargo, éstas no pueden considerarse propiamente como "aprendizaje en alternancia" porque uno de los criterios que se ha de seguir para poder considerarse como tales viene definido por el hecho de que éstas se realicen en modalidad de "convenio". En este sentido, las prácticas llevadas a cabo en la Ley de 1970 tampoco se considerarían como tales. FARRIOLS, Xavier e INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina: les pràctiques a la empresa*. Op. Cit. . p., 11.

<sup>525</sup> Una buena definición de alternancia viene dada por Zabalza, cuando señala que es "un sistema de formación en el que se alternan los agentes convencionales de formación (la escuela y los profesores) y los agentes de producción (los trabajadores y empresas). De este modo, la alternancia posibilita la conexión entre los escenarios formativos y los espacios de ejercicio profesional". ZABALZA, M.A.: "La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría/práctica". Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas de la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo, 1993. p., 132.

serie de características, destacando que es una alternativa viable a la enseñanza formal inicial y para luchar contra el espectro del desempleo, y que requieren y se apoyan en una mayor participación por parte de los agentes sociales<sup>526</sup>. Aunque en España no se reconoce la alternancia como una parte integrante del sistema de Formación Profesional formal, sí que se constata por vez primera, en consonancia a los postulados del citado organismo, el hecho de que se concede una importancia sin precedentes a la Formación Profesional fuera del sistema de Formación Profesional que tiene lugar en los centros educativos, de su ámbito y del control de las autoridades educativas.

Además, surge otro concepto que trata igualmente de definir el modelo de prácticas así creado, y éste es el de la 'formación concertada', entendiendo como tal el principio de acercamiento educación-empresa, como la forma más efectiva para que los contenidos de los programas se adapten a las necesidades productivas. Dicho concierto se establece por sectores, materializándose en un proceso de participación que va a cubrir un amplio abanico de posibilidades, hallándose éstas amparadas por la Ley. Dentro de estas posibilidades citadas, pueden nombrarse algunas, tales como: el diseño y modificación de los programas educativos existentes, la denominada 'formación mutua', la colaboración en proyectos de investigación, etc<sup>527</sup>.

Antes de comenzar a desarrollar en el transcurso de las siguientes páginas el proyecto concreto de las prácticas de formación en la empresa, merecería la pena preguntarnos si en el ámbito de la Formación Profesional puede generalizarse la propuesta de formación en alternancia. Se ha contestado, de forma categórica, afirmativamente, aunque cabría matizar esta afirmación con una serie de especificaciones:

- por un lado, y volviendo al modelo alemán, la solidez (institucional y legislativa) que presenta, siendo imitados por otros países tales como

<sup>526</sup> OCDE: *Políticas de educación y aprendizaje*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987. pp., 190-191 y 194.

<sup>527</sup> Este término, difundido por las Cámaras, está haciendo referencia al ámbito que va más allá de las prácticas de la empresa, implicando también a la Universidad. Añade que, aunque el Programa Nacional de Formación Profesional ampara este tipo de colaboraciones institucionalmente, existen y se presentan ciertas lagunas, pero sobre todo cuando la colaboración posee elementos transnacionales que consiguen difuminar las responsabilidades y competencias de los implicados. CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Madrid. MEC-Programa LEONARDO, 1998. pp., 39-40.

Bélgica o Austria, puede esgrimirse como un argumento de peso para demostrar que evidentemente el modelo 'funciona'. Sin embargo, habrá que tener siempre en cuenta que no puede transvasarse un modelo educativo determinado de un país a otro sin cerciorarnos el papel jugado por el contexto que rodea y dota de significación al propio modelo educativo. Aun así, sirva al menos para reconocer que el sistema de alternancia no es utópico, sino que funciona, y con resultados evidentes.

- por otro lado, acercándonos más a nuestro propio ámbito y desde la propia *LOGSE*, se demuestra de forma clara la tendencia a aplicar el modelo de la alternancia cuando se crea el Módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (a partir de ahora *FCT*), aunque, y por motivos económicos (traducido en falta de presupuesto para avanzar de forma efectiva con lo estipulado en el calendario de la *LOGSE*), se haga difícil su generalización y aplicación de forma global. De todos modos, el camino está ya sembrado. Como señalan Cañete y Francí “se considera que la generalización de la formación en alternancia es al mismo tiempo posible y necesaria para la Formación Profesional, aunque no deseamos asignar poderes sobrenaturales a la idea de la alternancia”<sup>528</sup>. En este sentido, se reconoce la dependencia de esta modalidad educativa a la situación definida desde la economía y la consiguiente ocupación de las personas. Esta circunstancia, lejos de presentarse como un obstáculo, puede resultar un reto atractivo, en el sentido de que puede modularse el sistema general de Formación Profesional incrementando su 'dosis' de formación en alternancia, a fin de convertir esta Formación Profesional en un agente activo y adaptable contra el espectro del paro. Otro factor que necesariamente ha de ser modificado es el pedagógico, hasta tal punto que “no puede haber verdadera alternancia sin renovación pedagógica en profundidad”<sup>529</sup>.

---

<sup>528</sup> CAÑETE, Antoni y FRANCI, Josep: *Support educatiu a la inserció professional*. Barcelona. ICE/HORSORI/Serveis de Cultura Popular, 1994. p., 25.

<sup>529</sup> DE PABLO, Antonio: *Hacia una Formación Profesional ...* Op. Cit. p., 11.

El cambio organizativo que se produce en el enfoque de los *FCT* sí que resulta novedoso, en el sentido de que se introducen dos elementos que parecen de vital importancia, y es que, por un lado, todos los alumnos matriculados en Formación Profesional específica cursarán dentro de su ciclo formativo correspondiente un Módulo de Formación Profesional en centros de trabajo, realizando prácticas reales; y, por otro, se vincula de forma real y efectiva la participación entre la administración educativa y los agentes sociales, caminando hacia la verdadera concertación social<sup>530</sup>.

#### 4.3.2.

##### Las características de la formación en los centros de formación de prácticas

La *FCT* se desarrolla en un ámbito productivo real, en el que los alumnos pueden “observar y desempeñar las funciones propias de la profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de los servicios reales, así como las relaciones sociolaborales en la empresa o en el centro de trabajo”<sup>531</sup>. El Módulo de *FCT* es concebido desde el ámbito educativo como un bloque coherente de formación específica, constituido por un número de capacidades terminales y criterios de evaluación, que servirán para orientar las actividades formativas de los alumnos en un centro de trabajo. Como características que lo singularizan, éste:

- es obligatorio, para la obtención de cualquier cualificación,
- constituye un ‘programa formativo’, tal y como los responsables del centro educativo y como los responsables del centro de trabajo han fijado,
- se desarrolla en ámbitos productivos reales,

---

<sup>530</sup> Dicha concertación social, como indica Jiménez, puede vislumbrarse desde la materialización de diferentes aspectos, más concretos, como pueden ser: la efectiva participación de los agentes sociales en la renovación de los contenidos de la Formación Profesional, el concierto real entre centros de trabajo y centros educativos, la colaboración de expertos del mundo laboral en la impartición de Formación Profesional en centros educativos, etc. JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. p., 124.

<sup>531</sup> LOGSE. Artículo 34.2. Formación Práctica en centros de trabajo. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 26.

- permite observar y desempeñar funciones propias relacionadas con una profesión en distintos puestos de trabajo, así como conocer la organización de los procesos productivos o conocer las relaciones sociolaborales,
- se realiza una vez superados el resto de Módulos formativos, esto es, al finalizar el ciclo formativo, y
- tiene un tratamiento también académico.

Será el propio sistema educativo el que adopte medidas para planificar la oferta de Formación Profesional a fin de que pueda adecuarse a la formación en las empresas de los alumnos, suscribiendo para ello acuerdos y convenios con empresas, agrupaciones, asociaciones, etc. Las Prácticas están diseñadas para que el alumno realice una serie de actividades formativo-productivas ordenadas en el tiempo y en el espacio, como complemento final para conseguir la competencia profesional característica que el título requiere. La duración de este Módulo de naturaleza práctica será de 300 a 700 horas para los Ciclos formativos y se situará al finalizar los Módulos de carácter teórico<sup>532</sup>.

En cuanto a su evaluación<sup>533</sup>, ésta será continua, y requerirá la superación de la totalidad de los Módulos Profesionales cursados en el centro educativo, aunque, con carácter excepcional, la Dirección General de Formación Profesional y las Administraciones autonómicas competentes en materia educativa podrán autorizar la realización de la *FCT* antes de finalizar y evaluar el resto de los Módulos.

El plan de la nueva Formación Profesional trata de promover de forma especial la participación real de todos los agentes sociales, con la finalidad de

---

<sup>532</sup> Según las *Instrucciones para la puesta en marcha y desarrollo del área de Formación en Centros de Trabajo, y la realización de Prácticas formativas en centros de trabajo del alumnado de centros educativos que impartan Formación Profesional reglada en el curso escolar 1995/96* (14.7.95); Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional (B.O.E. 22.5.93). En su Cap. 2 Art. 4 se explica la finalidad del Módulo de Formación Práctica en los centros de trabajo.

<sup>533</sup> En Orden de 14.11.94 por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la Formación Profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

determinar qué tipo de trabajadores cualificados realmente necesita el sistema productivo y el mercado de trabajo. Con respecto a la figura del empresario, éste se convierte en la verdadera pieza clave que augura el éxito de la nueva Formación Profesional, puesto que su papel es decisivo tanto para la elaboración de títulos profesionales (en revisión cada cinco años, de cara a posibles modificaciones y actualizaciones) como para el desarrollo real y efectivo de las prácticas de los alumnos de Formación Profesional. Otros actores fundamentales para la puesta en marcha de las prácticas son las Cámaras de Comercio. Sobre ambos protagonistas vamos a centrar a continuación nuestra atención.

#### 4.3.3.

##### El proceso de aplicación de las prácticas

Si se observan los Documentos Base de los diversos Módulos profesionales, el lector se cerciora de que la teoría y la práctica no se presentan separadas. Durante la fase de diseño y experimentación no se pudo determinar el grado de integración de ambas componentes, sobre todo en lo que se refiere a los Módulos II. Se procuró que esto no sucediera en los Módulos III, en los que está más clara la necesidad de plena integración de las mismas<sup>534</sup>. La integración a la que se hace mención implica considerar de forma equiparable la formación de carácter teórico con el aprendizaje de naturaleza más práctica.

Lo anterior no se podría conseguir sin la formación en los centros de trabajo. Algunos auguran que es la piedra de toque que diferencia esta reforma de las anteriores, a la vez que nos acerca a nuestros vecinos europeos. La Formación en Centros de Trabajo se constituye como un área independiente integrada conjuntamente por las actividades propias de tal formación más el proyecto interdisciplinar. De todos modos, para implementar la formación en alternancia, se imponen en la organización del centro una serie de cambios sustanciales que han de asumirse si se quiere que el proyecto sea viable.

---

<sup>534</sup> Ministerio de Educación y Ciencia: *Proyecto para la reforma...* Op. Cit. p., 73.



La estructura de los Módulos Profesionales, primero referidos tanto al nivel II como de nivel III, después sobre los ciclos formativos de grado medio y superior, comprende dos bloques formativos diferentes y, a la vez, complementarios. Uno de ellos se desarrolla en los centros escolares y otro en los centros de trabajo a través de los necesarios acuerdos de colaboración con los agentes sociales. La *FCT* se incorpora, así, al diseño curricular de la Formación Profesional Específica de manera explícita y obligatoria, constituyéndose como un área singular dentro del proceso educativo. Sin duda aquí reside una de las claves fundamentales del nuevo modelo de Formación Profesional, que debe cambiar el sesgo excesivamente académico de la tradicional *FP*, involucrar y comprometer efectivamente a los agentes sociales y, finalmente, mejorar la cualificación y, por tanto, la competitividad los jóvenes, al permitirles participar activamente en tareas de trabajo reales, auxiliados o coordinados por trabajadores con experiencia en el empleo.

La característica más significativa de esta formación viene dada por el hecho de que se desarrolle en un ámbito productivo real, donde los alumnos observan y desempeñan las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo de una profesión, conocen la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales en la empresa, orientados y asesorados por los tutores designados a tal fin por el centro educativo y por el centro de trabajo. Lo anterior ha de cristalizar en documentos escritos que configuren los puestos formativos en las empresas de acuerdo con un título profesional, la identidad de un contexto educativo y la casuística del entorno productivo.

La justificación, tal y como indica Torroba, acerca de la pertinencia del documento de prácticas y del consiguiente proceso de elaboración es obvia, ya que una empresa no va a crear un puesto de trabajo nuevo basándose en las necesidades formativas que un centro educativo posea, sino que la propia dinámica económica de un país consigue que el argumento sea viable a la inversa. Del mismo modo, el tutor del centro educativo ha de elaborar la programación del puesto formativo en colaboración con el tutor designado desde la empresa, a partir de la realidad que ofrece el entorno productivo, esto es, de los puestos de trabajo establecidos y demandados<sup>535</sup>. Por otro lado, la realización de estas prácticas formativas en los

<sup>535</sup> TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Op. Cit. p., 74.

centros de trabajo se ha configurado como un indicador decisivo para la adopción de medidas por parte del sistema educativo respecto a la planificación de la oferta de Formación Profesional, al tiempo que está facilitando la inserción profesional de los alumnos (consiguiéndose así la adaptación entre las necesidades y la oferta de Formación Profesional).

*Definición y objetivos generales del Área de FCT.*

Teniendo en cuenta el carácter globalizador de los objetivos de la FCT, la inclusión del Área así definida en el diseño del curriculum del Módulo Profesional responde a los siguientes fines de carácter más general<sup>536</sup>:

- Contribuir a completar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el centro educativo con el fin de que los alumnos alcancen mejores y más ajustados niveles de cualificación técnica y profesional.
- Posibilitar la adquisición de nuevas técnicas y capacidades que, por su naturaleza y características, requieren de medios (instalaciones y equipamientos) y/u organizaciones y estructuras productivas que son propias de centros de producción o de prestación de servicios.
- Fomentar en el alumno la autonomía, creatividad profesional y responsabilidad, capacitándole para resolver cuestiones profesionales que se presentan en la realidad laboral y para buscar soluciones con la necesaria independencia.
- Favorecer el conocimiento de la organización socio-técnica de las relaciones laborales correspondientes a los sectores productivos relativos a la Familia Profesional, facilitando de este modo al alumno la transición entre la escuela y la vida activa.

Como requisitos indispensables que deben reunir los centros de trabajo, es preciso establecer vínculos estables entre los centros educativos y las empresas del entorno productivo en los sectores afines al campo profesional de cada Documento

<sup>536</sup> CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, Módulos profesionales y ciclos formativos*. Op. Cit. p., 235; y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Formación en Centros de Trabajo-FCT*. Madrid, MEC, 1994. p., 14.

Base. Los centros que se comprometen a albergar a alumnos en proceso de prácticas tendrán que tener en cuenta una serie de requisitos que los singularizan con respecto al resto de empresas.

Por 'puesto formativo' en un centro de trabajo se entiende aquel que se crea específicamente para desarrollar el 'programa formativo' concertado que caracteriza al Área de *FCT*, permitiendo y garantizando, por tanto, la realización tutorizada de las actividades y tareas de contenido técnico y profesionalizador que sean programadas por ambas entidades para alcanzar los objetivos educativos fijados en el curriculum del Área.

En general, para identificar y determinar los centros de trabajo que mejor se adapten a los objetivos de la *FCT* se adoptarán los siguientes criterios de evaluación, centrandose un evidente interés sobre aspectos concretos<sup>537</sup>:

- Evaluación sobre la organización y la estructura empresarial, constatando que posibilita el desarrollo de actividades relativas al mayor número posible de las ocupaciones relacionadas con el perfil profesional del Documento Base.
- Evaluación sobre la disponibilidad de recursos tecnológicos actualizados, tanto en instalaciones como en equipamientos, y de personal cualificado.
- Interés socioeconómico del centro de trabajo, en relación con el desarrollo local o provincial y con la inserción laboral de los alumnos.
- Garantías sobre la aceptación de los principios y objetivos del Área de *FCT* por los centros de trabajo, acreditando a tal fin la disposición a proporcionar los puestos formativos adecuados al desarrollo de la *FCT*.

---

<sup>537</sup> CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, Módulos profesionales y ciclos formativos*. Op. Cit. pp., 236-237

A su vez, constituirse en empresa colaboradora tiene una serie de ventajas, que han de ser evidentemente tenidas en cuenta, en la medida que reporta una serie de beneficios, directos e indirectos, a la misma. En efecto, la empresa<sup>538</sup>:

- puede formar en sus técnicas y procesos de fabricación a futuros técnicos;
- puede cubrir más adecuadamente sus necesidades futuras de profesionales bien preparados, favoreciendo su competitividad en el mercado;
- puede enriquecer y consolidar su estructura con plantillas integradas y con conocimientos que la hagan más competitiva e innovadora;
- la *FCT* puede ser un mecanismo de inserción en su propia empresa;
- la empresa amplía su esfera de relación, lo que genera un mejor conocimiento de la misma en su entorno, favoreciendo las nuevas posibilidades de actuación;
- e invertir en formación siempre asegura rendimientos futuros.

Las Instrucciones y el propio proceso de aplicación son complejos. Van a ser analizados, brevemente, a continuación<sup>539</sup>:

#### *PRIMERO: ÁMBITO DE APLICACIÓN*

1.- Los centros educativos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia que impartan enseñanzas regladas de Módulos Profesionales experimentales de Formación Profesional o Ciclos Formativos experimentales deberán organizar, en

---

<sup>538</sup> Algunas de estas ventajas, coinciden, de hecho, con el modelo alemán, según la CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÀMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA: *Formació en centres de Treball-FCT*. València. Conselleria d'Educació i Ciència, 1998. p., 2.

<sup>539</sup> CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, Módulos profesionales y ciclos formativos*. Op. Cit. pp., 238-250; y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Formación en Centros de Trabajo-FCT*. Op. Cit. pp., 17-27.

régimen obligatorio, la realización del Área denominada 'Formación en Centros de Trabajo' (*FCT*) mediante la suscripción de convenios con empresas, agrupaciones o asociaciones de empresas, instituciones y organismos. Ésta contempla la realización de un programa formativo que desarrolle adecuadamente el currículum del Área de referencia, de acuerdo con el perfil profesional que deben alcanzar los alumnos en relación con los Documentos Base de cada Módulo Profesional o Ciclo Formativo en que cursen sus estudios.

2.- Los centros, al elaborar la Programación General Anual, incluirán todos los trabajos y actividades necesarias para garantizar la realización del programa formativo de la *FCT* y de las prácticas formativas que deberán realizar los alumnos en empresas o instituciones colaboradoras. La programación, que, una vez concretada en actividades y tareas por los representantes de las entidades colaboradoras y el responsable de la Coordinación del Módulo o tutor de Prácticas Formativas, se incorporará al convenio específico de colaboración, debe estar de acuerdo con lo planificado en las programaciones didácticas de las materias que desarrollan las distintas Áreas de conocimiento del Documento Base del Módulo Profesional o los respectivos Planes de Estudios de las enseñanzas de que se trate. En su elaboración se procurará que el alumno realice prácticas en los diversos cometidos profesionales que constituyen la materia de su especialidad.

3.- Los directores provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, teniendo en cuenta el número de puestos formativos requeridos para garantizar la efectiva realización de dicha Área en las distintas Familias Profesionales implantadas en los centros de su competencia, podrán, asimismo, suscribir convenios-marco con instituciones, agrupaciones o asociaciones de empresas de ámbito provincial, con el fin de que exista oferta suficiente de puestos formativos, además de alcanzar el logro de una mayor o mejor colaboración entre los centros educativos y los sectores productivos y/o de servicios que constituyen su entorno. De este modo, los servicios competentes de la Dirección Provincial establecerán un Catálogo de entidades colaboradoras para el desarrollo de la *FCT* y de las prácticas formativas.

## SEGUNDO: CONVENIOS, FORMALIZACIÓN, DURACIÓN, EXTINCIÓN Y RESCISIÓN DE CONVENIOS

1.- Los 'convenios' específicos de colaboración para la realización de las actividades de Formación en Centros de Trabajo deberán formalizarse por escrito a las presentes Instrucciones, que incluyen, asimismo, la relación de alumnos acogidos al mismo. Se deberá adjuntar la 'programación' de las actividades a desarrollar en el programa formativo objeto de convenio, explicitando los criterios metodológicos a emplear, los criterios de seguimiento y evaluación, los objetivos específicos, contenido de las actividades programadas, temporalización, criterios y sistemas de realización y recuperación establecidos.

La programación establecida para el Módulo *FCT* se efectúa en seis pasos (semejantes a los pasos que se establecen para el resto de los Módulos): la evaluación del entorno productivo, la contextualización de las enseñanzas mínimas, la identificación de las necesidades formativas del alumnado para el diseño de su puesto formativo, la organización de las actividades correspondientes a las capacidades terminales del puesto formativo en función de las posibilidades organizativas de la empresa, la descripción, distribución y contextualización de actividades para cada capacidad terminal y, finalmente, la expresión de la línea metodológica a elegir<sup>540</sup>.

2.- La duración de estos convenios será, como máximo, de un curso académico para aquellos que afecten a alumnos de *FP II*, Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y *FPI* en Centros de Educación Especial. En el caso de aquéllos que afectan a alumnos de Módulos Profesionales y de Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño, la duración de éstos será la necesaria para asegurar la finalización del período obligatorio de realización del Área de *FCT*.

3.- De acuerdo con el Artículo 8.3 del Real Decreto 1618/90 de 14 de diciembre («B.O.E.» del 19), por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, "los representantes de los trabajadores del correspondiente

---

<sup>540</sup> Una información más extensa puede consultarse en TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Op. Cit. p., 87-91.

centro de trabajo serán informados del contenido específico del programa formativo que desarrollarán los alumnos sujetos al convenio de colaboración, actividades, calendario y horario de las mismas, y localización del centro o centros de trabajo donde se realizarán”.

*TERCERO: RELACIÓN ALUMNO-CENTRO DE TRABAJO O ENTIDAD COLABORADORA*

1.- La relación entre el alumno y el centro de trabajo o entidad colaboradora, como consecuencia del convenio específico de colaboración para la realización de las actividades de Área de Formación en Centros de Trabajo y prácticas formativas, no tendrá, en ningún caso, naturaleza jurídica laboral o funcional<sup>541</sup>.

2.- La empresa o entidad colaboradora no podrá cubrir, ni siquiera con carácter interino, ningún puesto de trabajo en plantilla con el alumno que realice actividades formativas en la empresa, salvo que se establezca al efecto una realización laboral de contraprestación económica por servicios contratados.

3.- Cualquier donación económica o material que, voluntariamente, pudiese realizar la empresa o institución colaboradora a los centros educativos se efectuará con el conocimiento y autorización de los consejos escolares de los centros.

*CUARTO: ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DEL ÁREA DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO Y PRÁCTICAS FORMATIVAS.*

1.- El responsable de la Coordinación del Módulo Profesional o Ciclo Formativo, o, en su caso, el jefe de Departamento de Prácticas, junto con el equipo educativo, y bajo la dirección del jefe de estudios, organizará la puesta en marcha y

---

<sup>541</sup> De acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 19 de Real Decreto 1992/84 del 31 de octubre («B.O.E.» de 9 de noviembre).

desarrollo de los convenios específicos a establecer con los centros de trabajo, y realizará la programación del Área de *FCT* y de las prácticas formativas.

2.- Los servicios y departamentos competentes de las Direcciones Provinciales colaborarán con el responsable de la Coordinación del Módulo Profesional o Ciclo Formativo y jefes de Departamento de Prácticas en los trabajos iniciales de localización de puestos formativos que garanticen la realización del Área de *FCT* y las prácticas formativas.

3.- La Programación de la *FCT* y de las prácticas formativas deberá contener, al menos, los siguientes elementos de diseño didáctico:

a.- Análisis de las necesidades formativas que pueden ser satisfechas en el centro de trabajo. Éstas deberán estar asociadas a los conocimientos, habilidades y destrezas profesionales que conforman el perfil profesional del Módulo Profesional (*FP* Reglada), del Ciclo Formativo (Artes Plásticas y Diseño) o, en su caso, de los Planes de Estudios correspondientes (*FPII*, Artes Aplicadas y Oficios artísticos o *FPI* en centros de Educación Especial).

b.- Establecimiento de los objetivos de carácter general, que deberán responder a los siguientes fines del Área de Formación en Centros de Trabajo y de las prácticas formativas:

- Complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el centro educativo con el fin de que los alumnos alcancen mejores y más ajustados niveles de cualificación técnica y profesional.
- Posibilitar la adquisición de nuevas técnicas y capacidades que, por su naturaleza y características, requieren de medios (instalaciones y equipamientos) y/u organización y estructuras productivas que son propias de centros de producción o de prestación de servicios.



- Fomentar en el alumno la autonomía, creatividad profesional y responsabilidad, capacitándole para resolver cuestiones profesionales que se presentan en la realidad laboral y a buscar soluciones con la necesaria independencia.
- Favorecer el conocimiento de la organización socio-técnica y de las relaciones laborales de los sectores productivos relativos a la familia profesional, facilitando al alumno la transición entre la escuela y la vida activa.

c.- Establecimiento de los objetivos formativos de carácter específico. La programación de los objetivos formativos específicos debe elaborarse en concordancia con:

- i) Los objetivos generales del Área de Formación en Centros de Trabajo.
- ii) La prescripción contenida en el Documento Base del Módulo Profesional, Ciclo Formativo o Planes de Estudios de que se trate, y en función del perfil profesional que se persigue.
- iii) Las posibilidades reales que ofrecen el entorno productivo local y las entidades colaboradoras, en cuanto se refiere a su infraestructura productiva, dotaciones tecnológicas, equipamientos singulares, recursos humanos, etc.

d.- Definición y descripción de las actividades y tareas del programa formativo. Estas actividades constituyen los contenidos del programa, y deberán ser realizadas por el alumnado con el fin de alcanzar la consecución de los objetivos tanto generales como específicos del Área o actividad.

Las actividades y tareas a realizar por el alumno en la entidad colaboradora deben:

- Referirse a actividades reales prefijadas.

- Permitir la utilización de documentación técnica real y pertinente.
- Permitir el uso de medios e instalaciones propias del proceso productivo de la entidad.
- Posibilitar la integración de los alumnos en la estructura productiva y acceder al conocimiento del sistema de relaciones laborales.

#### *QUINTO: CRITERIO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN*<sup>542</sup>

1.- El responsable de la Coordinación del Módulo Profesional o Ciclo Formativo y los tutores de Prácticas, asesorados por el equipo educativo, establecerán los criterios relativos a la evaluación de las actividades que componen la *FCT* y las prácticas formativas.

2.- Los registros de seguimiento y evaluación de cada actividad permitirán, por un lado, la cuantificación de la evaluación de resultados y, por otro, la captación de datos significativos para establecer el informe cualitativo de valoración, que será elaborado por los tutores en función de los criterios previamente establecidos y consensuados entre la entidad colaboradora y el centro educativo. Este informe deberá contener valoraciones sobre el grado de participación e integración del alumno en las actividades de trabajo en grupo, el grado de autonomía en la realización de las actividades, con especial referencia al dominio de las habilidades y las técnicas propias de su perfil profesional y a la capacidad demostrada en la autoorganización y supervisión de sus tareas y cometidos.

3.- Para ello, cada alumno que realice prácticas formativas en centros de trabajo tendrá una 'ficha de seguimiento y evaluación' que se adjuntará, una vez cumplimentada por los tutores, a su expediente académico.

---

<sup>542</sup> También precisado en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Formación en Centros de Trabajo-FCT*. Op. Cit. p., 35.

La evaluación de los *FCT* se realiza en torno a una serie de elementos constitutivos (la programación, los participantes y el propio *FCT*), tal y como indica el siguiente cuadro<sup>543</sup>:

#### TIPOS DE EVALUACIÓN EN LOS *FCT*.

<p><b>EVALUACIÓN DE LA PROPIA PROGRAMACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Del diseño (evaluabilidad).</li> <li>- De su aplicación o puesta en marcha (proceso/producto).</li> <li>- Impacto (resultado en empresa/centro educativo/alumnado).</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación y heteroevaluación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Del profesorado.</li> <li>• De la intervención del responsable del centro de trabajo y de la propia empresa.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De las capacidades terminales propuestas para un perfil profesional.</li> </ul>

La evaluación ha de tener, por ello, una serie de exigencias, en concreto para este Módulo, ya que provienen de unas características que necesariamente la singulariza. En efecto, plantea una serie de requisitos que no son habituales: se trata de un Módulo formativo 'a la carta' (es decir, fuertemente condicionado por la identidad propia del centro, del entorno laboral y de las necesidades del alumnado), la evaluación se inspira en la programación de los programas *FCT*, en colaboración estrecha entre el tutor del ciclo y el tutor de la empresa y se trata de un documento de compromiso, de tipo cualitativo (evaluable *APTO/NO APTO*). La evaluación tomará como criterio referencial la situación inicial de la competencia curricular de cada alumno (es decir, las evaluaciones de cada Módulo Profesional), antes del inicio del Módulo *FCT*, el desarrollo de la programación y el informe del tutor del centro de trabajo.

<sup>543</sup> TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Op. Cit. pp., 104.

Insistiendo sobre la evaluación, puede reconocerse la especificidad de la misma, aspecto éste que difiere con respecto a la evaluación llevada a cabo en el resto de los Módulos profesionales, tal y como lo muestra el siguiente cuadro comparativo<sup>544</sup>:

**DIMENSIONES EVALUABLES: EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN.**

<b>MÓDULO FCT</b>	<b>ÁREAS O MÓDULOS PROFESIONALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La programación en sí misma.</li> <li>- La intervención de la empresa.</li> <li>- La intervención del tutor en la empresa.</li> <li>- La intervención del tutor del centro educativo.</li> <li>- La intervención del centro educativo.</li> <li>- El desarrollo del convenio.</li> <li>- El desarrollo de la propia formación.</li> <li>- El ajuste del puesto formativo a la realidad laboral.</li> <li>- El desarrollo de las programaciones del ciclo formativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La programación en sí misma.</li> <li>- La intervención docente.</li> <li>- La intervención orientadora.</li> <li>- La intervención tutorial.</li> <li>- La intervención del centro educativo.</li> <li>- La coordinación docente.</li> <li>- La comunicación docente/disciente.</li> <li>- La coherencia entre programación y modelo de evaluación.</li> <li>- El desarrollo del proceso educativo de cada curso, ciclo y etapa.</li> </ul>

*SEXTO: PERIODOS DE REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL ÁREA DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO Y DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS*

1.- El Área de Formación en Centros de Trabajo y las prácticas formativas se desarrollarán durante el período lectivo anual (del 1 de septiembre al 30 de junio, excluidos los períodos de vacaciones de Navidad y Semana Santa, a tenor del calendario escolar vigente).

2.- Los alumnos que cursan Módulos Profesionales experimentales, tanto en la modalidad de enseñanza presencial como en la de distancia, deben haber alcanzado un determinado nivel de competencias profesionales en el centro educativo antes de

<sup>544</sup> Ibidem. p., 105.

iniciar la realización del Área de Formación en Centros de Trabajo. Por ello, se deberá organizar la realización del Área conforme a las Instrucciones sobre la Disposición Horaria Semanal de los Módulos Profesionales emitidas por esta Dirección General en fecha 4 de septiembre de 1992. Es aconsejable una duración igual o cercana al horario laboral de la entidad colaboradora, reservando una jornada cada quincena para la realización en el centro educativo de actividades que incluyan el apoyo formativo necesario que requiera el alumnado para responder a los requerimientos del puesto formativo, puesta en común de posibles incidencias, seguimiento tutorial de la 'hoja semanal del alumno', etcétera.

3.- Teniendo en cuenta las características de las empresas del entorno, en algún caso, para completar la exigencia curricular del Módulo, será necesario que la Formación en Centros de Trabajo sea realizada en más de una empresa o institución, para lo cual el equipo educativo del Módulo determinará el orden de su ejecución.

*SÉPTIMO: INFORMES A REALIZAR POR EL CENTRO ESCOLAR Y LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MEC*

1.- Anualmente, el responsable de la coordinación del Módulo Profesional o Ciclo Formativo y/o el jefe del Departamento de Prácticas elevará un informe al director del centro, que deberá ser presentado al consejo escolar, sobre el desarrollo del Área de Formación en Centros de Trabajo o prácticas formativas y las fichas estadísticas de seguimiento y evaluación pedagógica, así como de gestión económica y administrativa que, para este fin, habiliten las Direcciones Provinciales del Departamento.

2.- Los directores provinciales de Educación remitirán anualmente a la Dirección General de Formación Profesional reglada y Promoción Educativa un Informe-Resumen de los datos de inserción laboral correspondientes a la situación que presentan los alumnos titulados una vez transcurridos 6 meses desde la finalización de sus estudios.

La exposición anterior se completa con datos relativos al sistema de prácticas procedentes del curso 1996-1997. En efecto, en el año 1996 completaron su formación en diversos centros de trabajo o realizaron prácticas formativas en los mismos un total de 33.749 alumnos de los centros situados en el ámbito gestionado directamente por el MEC. De éstos, 21.710 alumnos eran de tercer curso de Formación Profesional, 1.116 de Módulos profesionales de nivel II, 1.955 de Módulos profesionales III, 3.957 de Ciclos formativos de grado Medio y 3.066 de Ciclos formativos de grado Superior<sup>545</sup>. A su vez, el número de empresas colaboradoras ascendía a 15.867, de las cuales 1.345 eran públicas y 14.522 eran privadas. De lo anterior se desprende que, si bien las cifras traducen mejoras y pueden interpretarse como un lento pero progresivo acercamiento a objetivos que a su vez giran alrededor de una mayor aceptación de los niveles profesionales en España, todavía queda mucho camino por recorrer, hasta llegar a una total generalización de los nuevos Módulos profesionales.

#### 4.3.4.

##### El papel de apoyo de las Cámaras de comercio, Industria y Navegación

A partir de la aprobación de la *LOGSE*; y tras la etapa experimental, se pone en marcha la definición del nuevo modelo de *FCT*, que el MEC puso en vigor a partir del curso 1993/1994 para toda la oferta de la nueva Formación Profesional (sean los actuales Módulos Profesionales, sean los futuros Ciclos Formativos)<sup>546</sup>.

Por lo que se refiere a la ubicación del Módulo *FCT*, y salvo aquellas excepciones en las que la estructuración de las enseñanzas correspondientes permitan

---

<sup>545</sup> El número de alumnos que faltan de justificar con respecto a la cifra anterior corresponde a las siguientes modalidades de prácticas: prácticas correspondientes a Educación Especial (438), programas de Garantía Social (1.082), y prácticas llevadas a cabo por alumnos de Artes aplicadas y Oficios Artísticos. CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Op. Cit. p., 68.

<sup>546</sup> Reforzado por el Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo (en B.O.E. 22.5.93), por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional, al establecer los requisitos de acceso al Módulo de Formación en Prácticas, y las finalidades que éstos han de tener, así como el Real Decreto 777/1998 de 30 de abril por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo, en el que se muestran las medidas que habrán de arbitrar las Administraciones educativas para incorporar a las empresas e instituciones al desarrollo de las nuevas enseñanzas, "especialmente en lo relativo al Módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo". p., 52.

otras alternativas, preferentemente se cursará al finalizar la formación teórico-práctica en el centro educativo. Ello obedece a una razón evidente: que uno de los objetivos fundamentales del Módulo *FCT* consiste precisamente en “evaluar los aspectos más relevantes de la competencia profesional adquirida por el alumno”<sup>547</sup>.

La nueva fase de los *FCT* se está realizando a través de los siguientes propósitos<sup>548</sup>:

- A) Definir el currículo del Módulo profesional *FCT*.
- B) Delimitar los órganos de la Administración educativa responsables de la planificación y de la coordinación académica del Módulo

Asimismo, deberán quedar definidas con claridad las funciones y competencias que corresponden, respecto a la impartición del Módulo *FCT*, a los diferentes órganos de coordinación académica: Director del centro, jefe de estudios, en su caso jefe del Área de *FP*, jefe de Departamento de Familia Profesional y tutor-coordinador del Módulo *FCT*.

- C) El *MEC* ha de promover además la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales, y de organismos con implantación en el mundo empresarial, tales como las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación (a través de su Consejo Superior), para disponer de apoyos técnicos suficientes que garanticen la realización efectiva del mandato de la *LOGSE* sobre la formación práctica en centros de trabajo.

De este modo, y desde el punto de vista de las empresas, se han tomado dos medidas fundamentales: por un lado la firma de un Convenio Marco entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Superior de Cámaras de Comercio,

---

<sup>547</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Formación en Centros de Trabajo-FCT*. Op. Cit. p., 13.

<sup>548</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La Formación en Centros de Trabajo*. “Reforma de la Formación Profesional”. Febrero 1993. Informe 8. Punto 1-5, pp., 20-25.

Industria y Navegación de España y, por otra, la Resolución en torno a la realización de tareas de las Cámaras respecto a la Formación Profesional<sup>549</sup>. A partir de ahora quedan, a través del Convenio-Marco, estipuladas las funciones tanto de las Cámaras como del Ministerio de Educación y Ciencia<sup>550</sup>.

Con respecto a las primeras, y en la Cláusula Tercera, les corresponde el despliegue de las funciones siguientes:

- a) Elaborar el censo de las empresas que sean, al menos, potencialmente colaboradoras para cada una de las familias profesionales y en la demarcación territorial que se determine<sup>551</sup>.
- b) Comprobar que se cumplen los requisitos que han de reunir las empresas para llevar a cabo las prácticas en sus instalaciones, de acuerdo con los criterios estipulados por las Autoridades educativas.
- c) Asesorar a las empresas en todo lo que haga referencia a la realización de las prácticas.
- d) Propiciar la formalización de los convenios, como instituciones mediatizadoras, entre la figura del centro educativo y la empresa, que posibiliten la realización final de las prácticas.
- e) Colaborar en la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas.
- f) Colaborar en la forma y condiciones en que se acuerda al respecto de la formación de los responsables de los alumnos en los centros de trabajo.

---

<sup>549</sup> Establecida a través de la Ley de Cámaras, en particular en el Artículo 2 sobre Funciones de las Cámaras, apartado 1, párrafo 'formación': "Colaborar con las Administraciones educativas competentes en la gestión de la formación práctica en los centros de trabajo, incluida en la enseñanza de Formación Profesional reglada, especialmente en la selección y homologación de centros de trabajo y empresas, y en la designación de tutores de los alumnos y en el control del cumplimiento de la programación". Ley 3/1993 de 22 de marzo, de las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación (publicada en el B.O.E. de 23.1.1993).

<sup>550</sup> Tal y como se recoge, de forma gráfica, en el Anexo del libro editado por el Consejo Superior de Cámaras. CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. 2ª Edición. Madrid. MEC-Programa LEONARDO, 1999 y en CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÀMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA: *Formació en centres de Treball-FCT*. Op. Cit. p., 2.

<sup>551</sup> Además del censo, se elaborará un catálogo con dichas empresas, establecido con indicación del sector, de la familia profesional, del ciclo, (en el caso de que lo estime oportuno la propia Cámara), del número de puestos formativos, de la localización geográfica de esos puestos formativos y de cualquier otra observación que pueda resultar de interés para el mejor desarrollo de las prácticas. Un estudio más específico del procedimiento de elección de las empresas colaboradoras, así como de los criterios expuestos de prioridad, puede consultarse en CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Op. Cit. pp., 83-86.



En la Cláusula Cuarta del Convenio se definen las funciones del Ministerio de Educación y Ciencia en relación a las acciones de las Cámaras, que se resumen en:

a) Establecer las condiciones generales de realización de las prácticas en sus aspectos académicos, administrativos y económicos, para lo que se tendrán en cuenta los costes que incurren en las propias empresas, en las Cámaras y en el Consejo, así como las compensaciones económicas que se requieren. Los aspectos más técnicos habrán de ser consensuados con el Consejo Superior de Cámaras.

Respecto al apartado económico, y en lo que respecta al alumno, la relación establecida del centro de prácticas con éste no tendrá carácter laboral ni los alumnos tendrán derecho a ninguna percepción económica en concepto de retribución por las actividades llevadas a cabo durante el periodo de prácticas.

b) Facilitar al Consejo y las Cámaras todos los datos disponibles relativos al número de alumnos que realicen prácticas en los centros de trabajo: en materia de ciclos formativos, familias profesionales en los que se hallen matriculados, así como todos aquellos datos que permitan la localización exacta de los centros educativos que impartan la nueva *FPE*.

c) Y, finalmente, a medida que se vayan definiendo de manera más definitiva los ciclos formativos de Formación Profesional, el Ministerio de Educación y Ciencia habrá de remitir al Consejo y a las Cámaras toda la información, convenientemente actualizada, de las novedades que vayan surgiendo al respecto, relativas a las finalidades y objetivos de cada uno de los Módulos de los Ciclos formativos, así como su repercusión inmediata sobre los centros de trabajo.

Además, y por su parte, se encomienda tanto a las Cámaras como al Consejo Superior colaborar con las Administraciones educativas competentes en la gestión de la formación práctica en los centros de trabajo incluida en las enseñanzas de Formación Profesional reglada, en esencial en la selección de control de trabajo y empresas. Tras la experiencia acumulada en los últimos años, en el transcurso de los

cuales se ha ido experimentando con los Módulos profesionales, se han ido perfilando más nítidamente las funciones que van recogiendo en los textos legales. Así, las funciones añadidas a las anteriores de las que hoy se responsabilizan las Cámaras hoy pueden sintetizarse en<sup>552</sup>:

- la participación activa y responsable en el desarrollo de la *LOGSE*, sobre todo en lo que respecta a la Formación Profesional y, de forma más especial, a los programas formativos de Formación Profesional en centros de trabajo;
- la colaboración, aportando información válida y útil para la identificación de los centros de trabajo,
- la aportaciones de conocimientos, estudios y experiencias referidos a aspectos más estrechamente relacionados con la estructura empresarial;
- el asesoramiento a las empresas y tutores de formación designados por ellas;
- la participación en los requisitos exigibles para la realización de prácticas en los centros de trabajo; y
- la formación de los responsables, los monitores y/o los tutores de las empresas. Las Cámaras se muestran especialmente sensibles en asumir las competencias relacionadas con la formación pedagógica, reconociendo que confluyen en la configuración de los *FCT* dos profesionales con raigambre pedagógica práctica muy diferente: los tutores (que proceden de departamentos) y los monitores, directamente del mundo del trabajo.

Finalmente, resulta significativo señalar que las Cámaras pueden expedir y registrar un 'Certificado de Cámara', documento legal en el que queda reflejado el resultado de la evaluación de la formación en centros de trabajo llevado a cabo por el propio alumno. Resulta cuanto menos significativo comprobar cómo dicho certificado "podría convertirse en una especie de «marchamo de calidad» frente a las

---

<sup>552</sup> Un estudio más detallado puede encontrarse en JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. p., 130. Las Cámaras, a su vez, destacan el papel jugado por las organizaciones intermedias, las federaciones patronales y las corporaciones, que ayudan a conectar de forma más efectiva a los centros y las empresas, así como ayudarlas en aspectos técnicos, pedagógicos, etc. El papel más sobresaliente de éstas es "el peso que ejercen esas entidades en la transmisión de las inquietudes o necesidades de las empresas a los poderes públicos de decisión en cuestiones de política educativa o formativa". CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Op. Cit. p., 80.

empresas, a la vez que un elemento de diferenciación del trabajo de las distintas Cámaras, que el mercado se encargaría de valorar en un futuro<sup>553</sup>.

De este modo, y a manera de valoración final, puede concluirse apostillando que las Cámaras están consiguiendo, progresivamente, hacerse con más competencias del mundo de la Formación Profesional. De este modo, y si bien en un principio sus funciones se concentraban en tareas informativas, consultivas y de asesoramiento, en la actualidad se está asistiendo a un mayor protagonismo por parte de éstas, en cometidos tales como la expedición de titulaciones desde este organismo, o la insistencia en la calidad de la formación recibida por y desde las empresas, aplicando los consiguientes mecanismos de control. Éstos y otros aspectos acercan el modelo español de forma muy estrecha al alemán (estudiado por su parte en el Capítulo Séptimo), y será consiguiente objeto de análisis, comparación y extracción de conclusiones comparadas del presente Estudio.

---

<sup>553</sup> Tal y como prevé el CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA: *Formación en Centros de Trabajo. Orientaciones generales para su desarrollo*. Madrid. Colección Informes. poligraf, 1994. p., 25.

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **ADMINISTRACIÓN, SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA**

5.1. PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES DE  
FORMACIÓN PROFESIONAL

5.2. EL PAPEL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y  
LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

5.3. LOS ORGANISMOS DE CONCERTACIÓN EN  
FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA



## **CAPÍTULO QUINTO:**

### **ADMINISTRACIÓN, SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA**

El Capítulo Quinto estudia las estructuras administrativas, de supervisión y control que rigen al sistema educativo español en general, y a la Formación Profesional en particular. Del presente análisis hay que destacar el reparto de competencias que tiene lugar entre el gobierno (materializado a su vez en el Ministerio de Educación y Ciencia) y las Comunidades Autónomas, auténticas protagonistas en la toma de decisiones en materia profesional.

Finalmente, también se someterán a revisión las estructuras de concertación que afectan a la Formación Profesional, y sobre las que se volverán en el Capítulo Sexto, puesto que una de ellas, el Consejo General de Formación Profesional, se constituye como uno de los elementos estratégicos consolidados dentro del presente Segundo Programa Nacional de Formación Profesional, estudiado en profundidad en el citado Capítulo.

#### 5.1.

### **PRINCIPIOS CONSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

La Constitución de 1978 contiene todas las directrices básicas de la legislación en el área concreta de educación. En ella se reconoce a la educación como uno de los derechos fundamentales que el Estado debe garantizar<sup>554</sup>, y también recoge otros derechos básicos referidos a la educación y a las tareas que, en materia educativa, corresponde al Gobierno Central y las Comunidades Autónomas (CC.AA)<sup>555</sup>.

<sup>554</sup> Tal y como recoge el Artículo 27 de la Constitución Española. Especialmente representativos son los puntos 1 (el derecho a la educación y la libertad de enseñanza), 2 (el objetivo de la educación bajo principios democráticos y de libertades fundamentales), 4 (la gratuidad y obligatoriedad de la educación), y el 8 (con respecto al papel del Estado ("*los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes*"). Sobre este último punto se volverá en este Capítulo, al retomar el papel del Estado en educación en general, y en Formación Profesional en particular. GENERALIDAD VALENCIANA: *La Constitución española*. Valencia. Publicaciones de la Generalidad Valenciana, 1991. 5ª Edición. p., 7.

<sup>555</sup> Aunque, como reconoce Paniagua, "construir un Estado Autonómico de nueva planta es un objetivo lleno de dificultades, sobre todo para un país como España con fuerte implantación centralista". La poca familiaridad inicial con el reparto de competencias autonómicas (y en este aspecto se incluye la educación) llevó a que "los Artículos que asignan competencias están plagados de excepciones, de frases que abren puertas a transferencias con la misma facilidad que dan portazos, y este tipo de normas suelen traer más conflictos que soluciones". PANIAGUA, Juan Luis: *España, 1978: una Constitución para el pueblo*. Barcelona. Salvat, 1985.

La Constitución establece la distribución de responsabilidades entre el Estado y las Comunidades Autónomas en las que el país está dividido. En materia de enseñanza (educación preescolar, primaria y secundaria, Formación Profesional reglada y enseñanza superior), la Constitución estipula una serie de ámbitos sobre los que el Estado tiene competencias exclusivas y otros en los que las Comunidades Autónomas pueden asumir responsabilidades. Existen actualmente siete de las diecisiete Comunidades Autónomas en esta situación, y se prevé que todas ellas se vayan haciendo cargo de dichas competencias de forma gradual, lo que llevará como consecuencia el hecho de que el sistema educativo español estará gestionado por diecisiete administraciones bajo la coordinación del Ministerio de Educación y Ciencia (*MEC*)<sup>556</sup>. Aquellas Comunidades Autónomas que todavía no han asumido competencias plenas están desarrollando de forma progresiva nuevas actividades educativas mediante acuerdos de colaboración con el *MEC*. Así, España cuenta con ocho administraciones educativas, que corresponden a aquellas Comunidades Autónomas que poseen competencias plenas y al propio *MEC*. Unidos orgánicamente a las anteriores, tanto el Ministerio de Educación como las *CC.AA* cuentan con servicios descentralizados a nivel provincial y municipal, que tienen una gran responsabilidad en la gestión de la educación.

La Constitución concede a la Administración Central del Estado una competencia exclusiva en los siguientes ámbitos de la educación, y por lo tanto también en lo que a Formación Profesional reglada se refiere. Así, puede afirmarse que, administrativamente, el Estado, éste tiene competencias en varios aspectos:

- La regulación y puesta en práctica de las condiciones básicas que atañen al principio fundamental del derecho a la educación,
- la regulación de requisitos que deben cumplirse para que las titulaciones académicas y profesionales sean reconocidas como válidas en toda

---

<sup>556</sup> La diferencia en las competencias (educativas, en este caso) entre unas Comunidades Autónomas y otras es debida a que el acceso a las autonomías se llevó a cabo mediante dos vías: la principal, que fue "lenta", fundamentada en el Artículo 143 de la Constitución, y la "rápida", establecida desde el Artículo 151 (a la que solamente accedieron cuatro nacionalidades, las consideradas históricas). Como indica Puelles Benitez "la importancia de la vía por la que se accedió a la autonomía contribuye, *de facto*, a que unas Comunidades Autónomas tengan o puedan alcanzar una mayor cota competencial que otras". SANTOS REGO, Miguel Angel y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A.: "Política educativa y niveles decisionales en el sistema". *V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación*. pp., 556-557.

España, al centrarse en las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales<sup>557</sup>,

- el establecimiento de la normativa general del sistema educativo (duración de periodos, niveles, ciclos, grados, niveles, materias de especialización, requisitos de los exámenes, etc)<sup>558</sup>; y
- la programación de la enseñanza<sup>559</sup>.

## 5.2.

### EL PAPEL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La única administración educativa central con competencias a nivel nacional es el Ministerio de Educación y Ciencia (*MEC*) que coordinará las actividades con las realizadas por las administraciones educativas autonómicas<sup>560</sup>. Dentro de esta institución, dirigida por un Ministro que es a su vez asistido por otros organismos directivos, en el *MEC* se distinguen varios suborganismos, entre los cuales destaca la Secretaría de Estado en Educación, que incluye a diferentes Direcciones Generales: las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica, de Centros Escolares, de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.

<sup>557</sup> Reconocida, además, en el Capítulo Tercero, Artículo 149: "El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: (...); 30ª: Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del Artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia". GENERALIDAD VALENCIANA: *La Constitución española*. Op. Cit. p., 39. También en la Disposición Adicional de la *LODE* (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación), en su Apartado 2 c) "la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español". EMBID IRUJO, Antonio (Compilador): *Legislación sobre Enseñanza. Volumen 1: Normativa Básica y Enseñanza de Régimen General. En A) Normas Fundamentales del Sistema Educativo. 10. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. 2ª Edición*. Madrid. Tecnos (Biblioteca de Textos Legales), 1998. pp., 86-87.

<sup>558</sup> Recogido en el Artículo 35, Apartado 1 de la *LOGSE*. BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 26. En este Artículo se apostilla "El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los títulos correspondientes a los estudios

<sup>559</sup> En *LODE*. Apartado 2b). EMBID IRUJO, Antonio (Compilador): *Legislación sobre Enseñanza. Volumen 1: Normativa Básica y Enseñanza de Régimen General*. Op. Cit. 86. Ésta debería cumplir un papel principal. Puelles entiende que ésta no puede seguir teniendo la interpretación tan restrictiva que hasta ahora ha mantenido, entendiéndose así que es "algo más que una compleja operación cuantitativa de programación de puestos escolares, o si se quiere, de planificación de la oferta". Dicho de otro modo, la inclusión de variables cualitativas, tales como los contenidos de la educación, la organización escolar, los métodos didácticos, la formación del profesorado, la autonomía pedagógica de los centros docentes, etc., deberían igualmente ser tenidas en cuenta, dentro del macroconcepto "programación de la enseñanza" y de las repercusiones que lo anterior tiene sobre la responsabilidad estatal. DE PUELLES BENITEZ, Manuel: "Educación y autonomía en el modelo español de descentralización". *Revista de Educación* 309 (1996), 188.

<sup>560</sup> Descrito en profundidad en EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas. EURYDICE, 1997. pp., 125-127.



El Ministerio de Educación y Ciencia es considerado por De Puelles Benitez como una organización “híbrida”, ya que “por un lado va a ser el organismo gestor con respecto a las Comunidades Autónomas que no accedieron a la plena competencia; por otro, ha asumido con dinamismo las funciones autonómicas (aunque no todas al mismo nivel) y, finalmente ha acometido una profunda reforma del sistema educativo, lo cual ha conllevado inevitablemente una considerable carga de gestión”<sup>561</sup>.

La Administración educativa ha sufrido, desde la promulgación de la Constitución hasta el momento presente, considerables transformaciones para ajustarse a la descentralización de la Administración del Estado<sup>562</sup>. A un nivel autonómico, ya se ha señalado que es necesario distinguir entre aquellas Comunidades Autónomas que hayan asumido plenas competencias en materia educativa y aquellas que continúan siendo gestionadas por el MEC<sup>563</sup>. En este caso, las primeras contarán con sus propias estructuras administrativas que se corresponden en principio con la organización de la administración central de la enseñanza y de la Formación Profesional<sup>564</sup>. Conviene destacar el hecho de que todas las Comunidades Autónomas cuentan con un departamento de Educación (la Consejería de Educación), si bien éstos varían en dimensión e importancia, en función de la comunidad y su disposición o no de plenos poderes en materia educativa.

Las competencias fundamentales, que por tanto, inciden en la Formación Profesional reglada, considerada ésta como nivel educativo, de las Comunidades Autónomas son<sup>565</sup>:

---

<sup>561</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel: “Educación y autonomía en el modelo español de descentralización”. Op. Cit., 179.

<sup>562</sup> Tal y como señala CABALLERO CORTÉS, Angela: “Educación y Formación Profesional. Evolución de la Formación Profesional en España”. En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. Op. Cit. p., 272. En efecto, en la Constitución Española, en virtud del Artículo 148 (Punto 1. Materia 17ª), “*las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en materia de fomento de la cultura, la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma*”. Sobre esta competencia global se asume el resto de competencias relativas al ámbito educativo. GENERALIDAD VALENCIANA: *La Constitución española*. Op. Cit. p., 37.

<sup>563</sup> En este sentido, las Comunidades Autónomas que poseen un mayor campo competencial son Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias y Navarra.

<sup>564</sup> Tal y como se indica en la *LODE*, al diferenciar las Comunidades Autónomas en su Disposición 1ª, al distinguir las “Comunidades Autónomas que tengan reconocida competencia para ello en sus respectivos Estatutos de Autonomía, (...) Se exceptúan, no obstante, aquellas materias cuya regulación encomienda esta Ley al Gobierno”. EMBID IRUJO, Antonio (Compilador): *Legislación sobre Enseñanza. Volumen I: Normativa Básica y Enseñanza de Régimen General*. Op. Cit. pp., 86.

<sup>565</sup> Dichas competencias pueden consultarse en los diferentes Decretos que legitiman las funciones en materia educativa para cada Comunidad Autónoma. Su correspondiente referencia legislativa es la que a continuación se cita: Ley Orgánica 3/1979, de

- La elaboración y aprobación de planes, programas de estudio y orientaciones pedagógicas que complementen las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado,
- la titularidad administrativa y creación de centros públicos, así como la elaboración y ejecución de programas de inversiones en construcción y equipamientos, y
- la competencia explícita en el fomento de la enseñanza de la lengua propia de la Comunidad Autónoma,
- el nombramiento, traslado, promoción y perfeccionamiento del profesorado, y
- la aprobación de los libros de texto y material didáctico que haga referencia a las enseñanzas complementarias (en relación a las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado).

Pero la dinámica de la descentralización no se agota en las Comunidades Autónomas: existe además un tercer nivel de competencia, el correspondiente a la Administración local, aunque apenas tiene responsabilidades en educación, tan sólo

---

18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el país Vasco (B.O.E. 22-12-1979), artículos 10 y 16; Ley Orgánica de 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Cataluña (B.O.E. 22-12-1979), artículos 9 y 15; Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia (B.O.E. 24-8-1981), artículos 27 y 31; Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía (B.O.E. 11-1-1982), artículos 12, 13 y 19; Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (B.O.E. 10-7-1982), artículos 31 y 35; Ley Orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía para Canarias (B.O.E. 16-8-1982), artículos 29, 33, 34 y 35; Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (B.O.E. 31-12-1980) (también R.D 3195/1980 y 2679/1985); Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza (B.O.E. 31.12.1980); Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia en enseñanza no universitaria (B.O.E. 21-3-1981); Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre, por el que se completa el traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de Enseñanza (B.O.E. 15-4-1981); Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de Educación (B.O.E. 31-7-1982); Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de Educación (B.O.E. 31-7-1982); Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de Educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de Educación (B.O.E. 22-1-1983); Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de Educación a la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.E. 6-8-1983); Real Decreto 680/1986, de 7 de marzo, sobre transferencia de medios personales de la Administración del Estado a las Comunidades Autónomas (B.O.E. 12-4-1986); Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanzas no universitarias (B.O.E. 16-9-1990); y finalmente la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución (B.O.E. 24-12-1992) (en especial el Título II, artículos 19 y 20).

de carácter muy restrictivo en la educación preescolar y básica, y ninguna incidencia en la Formación Profesional<sup>566</sup>.

Las responsabilidades de Formación Profesional son compartidas entre dos instancias: por un lado, y en primer lugar, la Formación Profesional corresponde en un alto grado al mundo laboral, y se ejerce legalmente a través de los interlocutores sociales y los consiguientes acuerdos con el Estado, aspecto éste que garantizará la legalidad, los niveles, las condiciones mínimas y la supervisión de las competencias a las administraciones periféricas. En segundo lugar, recae sobre el Ministerio de Educación y Ciencia y es en su desarrollo formal cuando se fomenta la participación y colaboración con las empresas ( aunque quede resguardada por una sólida financiación pública<sup>567</sup>). De este modo, se está demostrando que, en materia educativa en general, y en Formación Profesional en particular, el principio básico que ha de presidir la articulación de un sistema concebido desde las autonomías es precisamente el correspondiente a la cooperación<sup>568</sup>.

De todo lo anterior puede deducirse que nos encontramos ante una descentralización administrativa prácticamente total, y una considerable descentralización política. Esta característica es la que permite comparar el sistema educativo español al modelo de administración alemán. Sin embargo, el sistema de administración educativo español se halla más propiamente en el punto medio entre un sistema federal y uno regional. En efecto, las competencias que la Constitución, los Estatutos de Autonomía y las leyes orgánicas de educación que asignan al Estado son importantes desde el punto de vista del poder decisorio (competencias, que, como ya se ha señalado, recaen sobre la ordenación general del sistema educativo, las enseñanzas mínimas que integran el currículo, etc). Estas competencias son competencias substanciales, que alejan al sistema español del modelo federal donde el poder federal, la Federación, apenas tiene competencias en materia educativa.

---

<sup>566</sup> Como indica JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 241.

<sup>567</sup> Y es que, tal y como comenta Jiménez, “el modelo tiene un fuerte origen centralista del cual quedan todavía muchos vestigios”. El Estado está mostrando, así, su papel claramente determinante y dominante, hasta tal punto que, cuando las Comunidades Autónomas poseen competencias plenas sobre la Formación Profesional, a veces van a reproducir miméticamente las responsabilidades del primero. JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. p., 39.

<sup>568</sup> Así, “la cooperación es el principio que mejor se adapta a la solución autonómica y el que se predica hoy en los modelos federales. Implica una decisión compartida generalizable a todas aquellas materias que, como la educación, son objeto constitucionalmente de una competencia compartida”. DE PUELLES BENITEZ, Manuel: “Educación y autonomía en el modelo español de descentralización”. Op. Cit. 182-3.

Desde la óptica de la financiación, la descentralización de ésta ha ido desarrollándose paralela a la descentralización educativa, de modo que las Comunidades Autónomas con competencias transferidas pueden determinar el procedimiento de financiación de la educación<sup>569</sup>. A su vez, y conformándose como otro de los organismos financiadores, las administraciones locales cooperan en la administración financiera de los centros, en materia de gastos procedentes de las instalaciones, de los servicios adquiridos, de las actividades complementarias o de la financiación de centros escolares de los que son titulares. El centro docente posee la autonomía suficiente para la planificación y la gestión económica de los recursos para su funcionamiento (aunque no para los gastos del personal).

Por otro lado, la financiación proviene tanto de fondos públicos como privados. El *MEC* asigna los fondos públicos. Así mismo, los fondos dotados son gestionados de igual modo por las *CC.AA* y por las autoridades locales. La mayor parte de los fondos públicos se destina a gastos de personal, compra de bienes y servicios, subvención de centros educativos privados y a la inversión.

### 5.3.

#### LOS ORGANISMOS DE CONCERTACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESPAÑA

Para finalizar este breve análisis sobre los tópicos aludidos, se repasarán las instituciones creadas a fin de facilitar y agilizar la toma de decisiones en materia profesional. Y es que el proceso de descentralización de responsabilidades, además, no constituye una mera redistribución de poderes entre los diferentes niveles administrativos, sino que también supone y a su vez se alimenta de una fuerte participación social. Los organismos consultivos a nivel nacional responsables de garantizar dicha participación social son el Consejo Escolar del Estado, y el Consejo General de la Formación Profesional.

Con relación al primero, el Consejo Escolar de Estado, este órgano participativo se compone de ochenta miembros, incluyendo las organizaciones patronales y las centrales sindicales. Tiene competencias consultivas en relación con la legislación, su reglamentación, la programación general de enseñanza y la emisión de los informes pertinentes. Existe, además, un Consejo Escolar en cada Comunidad

---

<sup>569</sup> EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Op. Cit. p., 127.

Autónoma, en el ámbito provincial y en el ámbito comarcal, con representación de los agentes sociales.

Con respecto al último de éstos, el Consejo General de la Formación Profesional<sup>570</sup>, éste cumple una función primordial, tal y como es asesorar al Gobierno sobre cuestiones relativas tanto a la Formación Profesional reglada como a la formación ocupacional<sup>571</sup>, así como a la orientación profesional. También es el encargado de diseñar y realizar un seguimiento de la aplicación del Programa Nacional de Formación Profesional, así como de proponer su actualización cuando ésta sea necesaria. Otras funciones del citado organismo se relacionan con su papel consultivo sobre los proyectos de currículo, así como sobre las titulaciones correspondientes a diferentes grados y especialidades de Formación Profesional, y certificación de calificaciones. Además, da su opinión sobre todos los puntos que le presenta el departamento ministerial competente en materia de Formación Profesional, y realiza propuestas y recomendaciones a los departamentos ministeriales competentes. También propone acciones para mejorar la orientación profesional. Finalmente, una última función remite al citado organismo a evaluar y garantizar el seguimiento de las acciones que se desarrollan en materia de Formación Profesional<sup>572</sup>.

Éste se halla adscrito al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, y está integrado, en igual número, por representantes de las organizaciones empresariales, sindicales y de la Administración General (básicamente representantes del Ministerio de Trabajo y del Ministerio de Educación).

A los dos organismos anteriores hay que unir un tercero, la Conferencia de Educación<sup>573</sup>: La “Conferencia de Consejeros Titulares de Educación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación

---

<sup>570</sup> Su origen se sitúa en 1984, con motivo del Acuerdo Económico y social, pacto tripartito suscrito entre el Gobierno, la *CEOE* y la *UGT*, aunque no será hasta 1986, con la Ley 1/1986 de enero, cuando se conceda el status legal al Consejo, aprobándose un año más tarde su reglamento de funcionamiento, en febrero y mediante el Real Decreto 365/1987. FIERRO, JULIO S.: *La Formación Profesional: una prioridad en la reforma del sistema educativo*. Madrid. C.E.C.E-I.T.E., 1992.

<sup>571</sup> La Formación Profesional ocupacional que no se realiza en los centros de formación es responsabilidad del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en colaboración con el Instituto Nacional del Empleo (*INEM*) y aquellas Comunidades Autónomas que posean competencias plenas para la administración de la Formación Profesional. También participarán otros organismos públicos y privados, los agentes sociales y las organizaciones profesionales. CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea. Volumen 2*. Op. Cit. p., 169.

<sup>572</sup> Las funciones han sido extraídas de EURYDICE: *Consejos Consultivos y otras formas de participación social en los Sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas. Unidad Española de Eurydice, 1996. p., 34.

<sup>573</sup> DE PUELLES BENITEZ, Manuel: “Educación y autonomía en el modelo español de descentralización”. Op. Cit. 183-185 y 190.

y Ciencia” es el largo título que queda resumido con el término anterior. Esta Conferencia tiene su origen en la *LODE*, surgiendo en 1985 con tres funciones muy específicas: la programación general de la enseñanza (siendo una competencia compartida), la coordinación de la política educativa y el intercambio de información. Se perfila así este organismo como un instrumento propiamente de cooperación, y no solamente de coordinación.

Como ocurre con el modelo federal alemán, los Acuerdos de la Conferencia Permanente de Educación, aun gozando de unanimidad, carecen de fuerza jurídica de obligar y requieren de las autoridades estatales y autonómicas en el ámbito respectivo de sus propias competencias, el uso de poderes normativos y de ejecución para poner en práctica las decisiones tomadas previamente por la misma. La Conferencia de Educación se constituyó formalmente en 1986, y desde 1990 se ha reunido con frecuencia para consensuar el proyecto de la *LOGSE* y su consiguiente desarrollo reglamentario. Las Comisiones que han ido surgiendo han ido demostrando cómo se ha avanzado en este instrumento de cooperación. Las comisiones son, hasta el momento: - la Comisión de Personal (encargada de la coordinación de las normas y políticas relativas al régimen de la Función Pública docente); - la Comisión de Ordenación Académica (su campo de acción incide de lleno en el nervio central del sistema educativo); - la Comisión de Centros Escolares; - la Comisión de Programación de Programas Internacionales y , - la Comisión de Estadística (que permite la elaboración de estadísticas de carácter estatal).

La Conferencia actúa como máxima instancia decisoria, indicando con ello que nos hallamos ante un auténtico órgano de cooperación en la línea de los modernos modelos federales de asociación cooperativa. Sin embargo, el hecho de que, diez años después de su nacimiento, no se haya regulado este organismo indica que posiblemente necesite un mayor impulso de cara a las nuevas fases que hoy han de desarrollarse en los niveles educativos según lo constatado por el calendario de la *LOGSE*, a fin de poder conseguir un mayor y más complejo desarrollo institucional por parte de la misma.



## **CAPÍTULO SEXTO**

### **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS 'PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL'**

**6.1. EL PRIMER PROGRAMA NACIONAL DE  
FORMACIÓN PROFESIONAL (1993-1996)**

**6.2. EL SEGUNDO PROGRAMA NACIONAL DE  
FORMACIÓN PROFESIONAL (1996-2000)**

**6.2.1. Los objetivos del Segundo Programa  
Nacional de Formación Profesional**

**6.2.2. El estado Actual de la Formación  
Profesional Reglada**

**6.2.3. Reflexiones en torno a la situación actual  
de la Formación Profesional española**

**6.2.4. Problemáticas en la nueva Formación  
Profesional**





**CAPÍTULO SEXTO:**  
LA FORMACION PROFESIONAL EN LOS  
PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACION PROFESIONAL

El actual contexto de la Formación Profesional se presenta conformado como respuesta y a la vez reacción a una serie de demandas concretas desde el ámbito más amplio de la sociedad actual: la necesidad de contar con recursos humanos cada vez más cualificados, además de convenientemente actualizados, (desde la óptica del constante dinamismo que se demanda desde los sectores productivos), la urgencia de adaptarse al ritmo vertiginoso de las tecnologías que cada vez se insertan de modo más integrado dentro de la mayoría de las empresas españolas, etc. Todo lo anterior se ubica desde un trasfondo marcado por una realidad palpable, y es que la cualificación profesional alcanzada ha de modificarse a lo largo de la vida activa del sujeto, en función también de que su actividad laboral y la producción organizada sigue modelos activos y cambiantes, acordes con las necesidades que surgen de forma continua desde el horizonte del mercado del empleo. Pues bien, estas demandas y requerimientos generales que desde el contexto productivo se exigen y vierten sobre el sistema educativo de Formación Profesional habrían de cristalizar en España en los Programas Nacionales de Formación Profesional.

En efecto, puede considerarse el año 1986 como fecha que marca el inicio del proceso de configuración de los citados Programas. En el transcurso de ésta, el Consejo General de Formación Profesional crea el primer Programa Nacional de Formación Profesional: conjuntamente con el avance organizativo de la Formación Profesional, en función de lo acordado por el calendario sugerido desde la *LOGSE*, este nivel educativo avanza cualitativamente. Unido a lo anterior, encuentra en la concertación social, así como en la integración de las diversas modalidades de Formación Profesional, estrategias que la convierten en elemento fundamental de las políticas educativas en su relación más estrecha con las políticas de empleo (amenazadas y limitadas necesariamente por el espectro del paro). De este modo, el primer Programa se convierte en “clave fundamental de las políticas activas para contribuir al empleo estable, a la promoción profesional y social de los docentes y de

los destinatarios de la formación y al desarrollo de los recursos humanos de las empresas”<sup>574</sup>.

Aparece así el Primer Programa de Formación Profesional, que abarca un periodo de cuatro años (1993-1996), al que se le atribuyen funciones de diagnóstico y pretensiones 'curativas', que preparará el terreno político y formativo para la llegada del segundo Programa. Los cauces de Concertación son abordados en 1996, con los Acuerdos de Bases con respecto a las políticas de Formación Profesional.

El Segundo Programa de Formación Profesional (1997-2000), por su parte, prevé la integración de un ambicioso plan marcado por una serie de directrices: la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones, la profesionalización de las Prácticas en los Centros, el desarrollo integrado de la formación general y la Formación Profesional, la garantía de la evaluación y seguimiento de la Formación Profesional y la consolidación de la Formación Profesional española dentro del marco europeo.

A continuación se analizarán, con detenimiento, ambos Programas Nacionales de Formación Profesional. Se planteará igualmente cómo se prevé el futuro más inminente, realizando para ello un diagnóstico en base a su adhesión más inmediata con las políticas dictadas desde la Comisión Europea y su proyecto de activación de la formación en todas sus modalidades, desde la óptica del 'Lifelong-Learning' (educación a lo largo de toda la vida), desde la Cumbre de Luxemburgo y desde el más cercano Plan de Empleo. Finalmente, trataré de exponer cuáles son las problemáticas actuales que pueden presentarse a la Formación Profesional reglada, obstáculos que deberá salvar si quiere constituirse en una Formación Profesional de calidad y prestigio, tal y como ha sido inicialmente diseñada. Todos los planteamientos y expectativas vertidos, así, sobre la Formación Profesional tratarán de ofrecer al lector una radiografía lo más fiel posible a la realidad más inmediata de la Formación Profesional, que hoy vuelve a ser objeto de debate y consiguiente reflexión para la opinión pública en general, y la comunidad educativa en particular.

---

<sup>574</sup> MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2000)*. Op. Cit. p., 15.

## 6.1.

EL PRIMER PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
(1993-1996)

El marco en el que se activa la reforma de la Formación Profesional se articuló en el Primer Programa Nacional de Formación Profesional, desarrollado en el capítulo cuarto de la *LOGSE*. Este primer Programa abarcaba el periodo 1993-1996.

Sus objetivos consistieron en comenzar a acometer una ingente tarea de gran alcance posterior, tal y como son la elaboración del Catálogo de Títulos y el Repertorio de Certificados de Profesionalidad. Para estas funciones ya se contó con la participación del concierto social, con las transferencias de la propia Formación Profesional y con la colaboración de las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa para adaptar el contexto productivo al sistema de cualificaciones profesionales<sup>575</sup>. Además, con una novedad significativa: si bien el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Trabajo ya habían colaborado anteriormente, y como es lógico pensar, para la configuración de los títulos profesionales, es ahora cuando, por vez primera, ambos Ministerios planificarán de modo unitario, obedeciendo así al Plan del Consejo General de Formación Profesional<sup>576</sup>. Así, el trabajo colaborativo consistirá en “sin perjuicio de la consideración de los diferentes objetivos, colectivos o requerimientos, coordinar ambos subsistemas, permeabilizar ambas estructuras, impedir divorcios innecesarios, paralelismos o solapamientos inútiles y, en definitiva, articular en un todo coherente todos los esfuerzos y acciones de ambas ofertas”<sup>577</sup>. Un segundo objetivo, que no se llegó a implementar, fue el de crear un sistema de cualificaciones profesionales a modo de base para la articulación posterior de las ofertas de Formación Profesional. Se dan, eso sí, los primeros pasos, al menos en el orden político, con la creación de la Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales.

---

<sup>575</sup> LÓPEZ QUERO, Manuel, SERRANO COLMENAREJO, Nicolás, MARTÍNEZ LÓPEZ, Félix y TOUZA RODRÍGUEZ, Inés: *Systems and procedures of certification of qualifications in Spain*. 2ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP, 1995. p., 26.

<sup>576</sup> JIMÉNEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: “La nueva Formación Profesional”. Op. Cit. p., 95. Así, se trata de colocar los primeros cimientos sobre la resolución a un problema tan peliagudo en España como es el hecho de que el sistema de clasificación ocupacional no está armonizado con las certificaciones de formación, o, dicho de otro modo, los diplomas de formación profesional no sirven como base para clasificar las categorías ocupacionales, dándose la paradoja de que los certificados de Formación Profesional poseen poco reconocimiento formal en los mercados internos de las empresas españolas. PLANAS, Jordi: “Spain. Constructing an Institutional Framework for the Social Regulation of Alternance”. En OCDE: *Apprenticeship. Which way forward?*. París. OCDE, 1994. p., 135.

<sup>577</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Programa Nacional de Formación Profesional*. [D.e.].

Se estableció además un diagnóstico a partir de las principales insuficiencias que habían revelado los planes estratégicos diseñados con respecto a cada uno de los tres subsistemas de Formación Profesional: la urgente necesidad perentoria de renovar los contenidos de la Formación Profesional, la planificación de la oferta, la ordenación legal de la oferta (en Títulos y Certificados) y la aproximación a las necesidades del sector mediante una política de intensificación y dinamización de las Prácticas en las empresas<sup>578</sup>.

Como uno de los mayores logros destaca el hecho de que se reconoció por vez primera la necesidad de unidad de todas las políticas en materia de Formación Profesional, a través de lo que constituiría el esbozo del Sistema Nacional de las Cualificaciones profesionales<sup>579</sup>. Y es que a partir de ahora, la Formación Profesional se materializa en un macro-proyecto que integra a tres sub-sistemas: la Formación Profesional reglada o inicial, la Formación Profesional continua para trabajadores ocupados que desean perfeccionar su trabajo o bien reciclarse, y la Formación Profesional ocupacional para aquéllos que carecen de empleo pero desean continuar formándose y actualizar sus conocimientos.

En diciembre de 1996 concluyó el Primer Programa Nacional de Formación Profesional. Las nuevas perspectivas que el Gobierno delega sobre la Formación Profesional que habrían de ocupar la próxima fase se resume en la prioridad estratégica concedida a la Formación Profesional, y ello desde una doble vertiente: desde la política formativa, y desde la óptica laboral, a fin de mejorar el funcionamiento del mercado laboral español. De este modo, el nuevo gobierno constituido en mayo de 1996 dentro de su programa electoral incluyó como prioridad fundamental la Formación Profesional, considerándola como un instrumento básico dentro de las políticas activas para tratar de solucionar los problemas endémicos de paro, así como la necesidad, en otro orden, de favorecer la estabilidad en el empleo.

---

<sup>578</sup> Otras demandas que inciden en la renovación de la oferta son: la apelación real a los agentes sociales para la elaboración de los perfiles profesionales reales, la realización conjunta de estudios sectoriales, de diseños curriculares referidos a competencia profesional y empleo, etc. MONTAGUT MATEU, Josefa M<sup>a</sup>, BLAY TORRENT, José Leandro y GIL BELTRÁN, José Manuel: *La nueva Formación Profesional: un enfoque desde la educación comprensiva*. 1<sup>a</sup> Edición. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència, 1995. p., 96.

<sup>579</sup> La financiación inicial para los cuatro años de vigencia del Programa fue de 800.000 millones de pesetas, que se centraron sobre todo en las mejoras de la escolarización de la Formación Profesional reglada. El Programa cuenta también con financiación proveniente de Fondos Comunitarios y aportaciones especiales del Estado, entre las que se incluyen las cuotas de empresarios y trabajadores. Idem.

Lo anterior no se podía conseguir sin fortalecer el proceso de negociación con las organizaciones empresariales y sindicales, a fin de insertar la Formación Profesional dentro del conjunto de políticas activas y alcanzar también un mayor nivel de calidad, requisito básico para conseguir una imagen social más positiva. De este modo, el 16 de diciembre de 1996 concluyeron las conversaciones con los interlocutores sociales teniendo como fruto la elaboración de dos acuerdos, estableciendo de este modo formalmente las bases para alcanzar una nueva política de Formación Profesional y una nueva orientación para la formación continua.

De esos dos Acuerdos vinculantes, el *Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional*, así como el *Acuerdo Tripartito sobre formación continua*, nos interesa destacar, por estar más estrechamente relacionado con la Formación Profesional, el primero de ellos. Firmado en la misma fecha en que se producía la renovación del primer Acuerdo Nacional sobre Formación Continua, en diciembre de 1996, se recogían los principios generales sobre los que se habría de sustentar la negociación para el II Programa Nacional de Formación Profesional. Uno de los objetivos fundamentales que los agentes sociales persiguen es precisamente llamar a la confluencia de los tres sub-sistemas de Formación Profesional en sus diferentes modalidades e incidir de forma manifiesta en la intensificación de las experiencias de transición de la escuela a la empresa, cristalizando en las prácticas obligatorias o *FCT*. La sensibilidad hacia las demandas del entorno europeo en materia profesional constituiría otra de las intencionalidades que los agentes sociales proyectan sobre la Formación Profesional<sup>580</sup>.

Se recurre además a la búsqueda de unas líneas concretas de acción en torno a la Formación Profesional reglada e inicial, considerando que debiera mejorarse en una serie de aspectos, tales como son<sup>581</sup>: la mejora del ritmo de implantación de la reforma, y el desarrollo de una administración flexible en torno a las prácticas, así como la llamada a la innovación continua en los centros de Formación Profesional y comprometiendo de forma estrecha a los profesionales de la enseñanza.

---

<sup>580</sup> En este sentido, se demanda una equivalencia de las cualificaciones y competencias profesionales relativas a las profesiones que ya se hallan reguladas, demandando la actualización de las mismas, acorde con la legislación así lo legitima, con respecto al segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales en los Estados miembros de la UE: Directiva 92/51 y Real Decreto 1396/95, de 7 de agosto.

<sup>581</sup> FORCEM: *Acuerdo de bases sobre la política de Formación Profesional (1997-2000)*. Madrid. FORCEM, 1996. pp., 9-10.

Una de las demandas y reivindicaciones más significativas se establece, en efecto, en torno al desarrollo del sistema de prácticas, convirtiéndose así en una de sus preocupaciones clave, en el sentido de que se desea extender la idea de prácticas en la empresa más allá de la Formación Profesional reglada, tal y como se había estado estipulando hasta ahora. De este modo, las nuevas miras se extienden, acordes con la consideración de los otros dos sub-sistemas de Formación Profesional, hacia un acercamiento entre la formación en los centros de trabajo y la formación inherente a los contratos de aprendizaje (formación ocupacional), así como poder extrapolar del mismo modo la certificación de las evaluaciones así conseguidas a la formación continua. Así, los denominados 'Certificados de Profesionalidad' se harían extensibles al amplio colectivo de trabajadores, y ya no sólo al de estudiantes de los ciclos formativos de Formación Profesional reglada. En fin, las esperanzas se concentran en "revalidar la apuesta por una Formación Profesional de calidad que contribuya a la transparencia de las cualificaciones profesionales, haciendo hincapié en las políticas formativas como instrumentos capaces de luchar contra el desempleo"<sup>582</sup>.

Hay más objetivos que merecen ser resaltados, indicando con ellos las nuevas competencias de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, tal y como son<sup>583</sup>: la actualización del Consejo General de la Formación Profesional (con la incorporación de las demandas concretas de las Comunidades Autónomas), la revisión y ajuste del posterior II Programa de Nacional de Formación Profesional, así como del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales<sup>584</sup>, la elaboración de un marco jurídico adecuado para garantizar la realización del periodo de *FCT*, y el fomento de la autonomía de los centros en la gestión de los recursos de que disponen para su adecuado funcionamiento.

---

<sup>582</sup> ESCORIAL CLEMENTE, Teodoro: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998. p., 4.

<sup>583</sup> Enumerados por PELETEIRO, Antonio: "La nueva Formación Profesional reglada: análisis de su diseño y situación actual". Op. Cit. 41-42.

<sup>584</sup> El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (*SNPC*) está constituido por un conjunto de cualificaciones profesionales debidamente normalizadas y codificadas, que se extraen de forma directa del análisis de los sistemas de producción de bienes y servicios aplicando un determinado método. La importancia estratégica de la Formación Profesional así entendida radica en que dichas cualificaciones podrán ser adquiridas en sus diferentes modalidades: Formación Profesional reglada, ocupacional (mediante la experiencia laboral continuada) o continua. ARBIZU, Francisca M<sup>a</sup>: "Sistema Nacional de las Cualificaciones". *Revista del Instituto de Formación y Estudios Sociales* 5 (1999), 22.

El *Consejo General de la Formación Profesional* fue el órgano encargado de mediatizar e integrar los cambios producidos en los acuerdos a escala real. Creado en 1986, en septiembre de 1996 se realiza un Proyecto de Ley para reformar la Ley 1/1996, que regulaba las funciones, componentes y objetivos del citado organismo. En la nueva reforma se trataba de posibilitar la incorporación de las Comunidades Autónomas a las tareas del Consejo General, a fin de hacer las funciones de éste más operativas, a la vez que se pusiera en marcha el principio de colaboración activa entre las autoridades laborales y educativas de las administraciones autonómicas. Tras la reforma pertinente, la Administración general del Estado, junto con las Autonómicas, sumándose a ello los interlocutores sociales, estaba ya en condiciones de poder debatir cuáles habrían de ser los objetivos básicos y los pilares fundamentales donde asentarse el nuevo Programa Nacional de Formación Profesional.

Aun así, y a pesar de reconocer los avances y notables aciertos de este Primer Programa, también hay que considerar, como contrapartida, la existencia de notables contrapesos que debían ser superados en el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional que le precedía. Entre los más notables, que serán retomados por éste último, destaca la falta de una comunicación fluida por parte de los sub-sistemas de Formación Profesional (incumpliendo con ello las exigencias y requisitos de la consideración de la formación como un proceso continuo desde los parámetros europeos); la crisis de crecimiento que afecta a uno de esos sub-sistemas, la Formación Ocupacional, y, en último pero no menos importante lugar, la escasa financiación de este Primer Programa que impidió, por ejemplo, que el mencionado Catálogo de Títulos y Repertorio de Certificados de Profesionalidad alcanzasen la extensión prevista y quedasen resueltos los problemas de convalidación y equivalencia entre unos y otros<sup>585</sup>.

Estos errores tratarían de ser subsanados en el transcurso del Segundo Programa Nacional, que a continuación será abordado.

---

<sup>585</sup> Expuestos con detenimiento en GÓMEZ MANZANEQUE, Blanca: "El nuevo programa nacional de Formación Profesional: sistema nacional de cualificaciones". En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Murcia. Unión Sindical de Comisiones Obreras, 1998. pp., 21-23.



## 6.2.

EL SEGUNDO PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION PROFESIONAL  
(1996-2000)

En 1997 se celebró la sesión constitutiva del Consejo General de Formación Profesional. Así, durante los meses finales de ese mismo año se fue discutiendo la estructura en base a la cual debería diseñarse el Programa Nacional, así como los criterios y planteamientos en torno a los objetivos básicos (referentes éstos al conjunto de la Formación Profesional), y los objetivos específicos (de cada uno de los subsistemas de Formación Profesional)<sup>586</sup>. También se debatió en torno a la evaluación de la calidad de la oferta formativa, y el seguimiento del Programa.

Se decidió unánimemente que éste habría de tener un carácter plurianual<sup>587</sup>. El Comité de Redacción<sup>588</sup> preparó los textos debidamente articulados, de modo que en diciembre de 1997 la Comisión Permanente en varias sesiones valoró el trabajo realizado y distribuyó el nuevo borrador, a fin de dejar un periodo para observaciones y nuevas propuestas. Finalmente, el 13 de marzo de 1998 el Consejo de Ministros dio su aprobación al citado programa.

Desde la propia formación, el nuevo programa está llamado a constituirse en instrumento eficaz para propiciar una oferta formativa que cualifique, a fin de poder contar con empresas competitivas y trabajadores competentes. El último fin es "arraigar el prestigio social de la Formación Profesional"<sup>589</sup>. Íntimamente unido a lo anterior, el nuevo Programa debería acertar necesariamente en el desarrollo de tareas, las correspondientes con una naturaleza más técnica, pero también las de corte político, que apenas habían sido esbozadas o enunciadas, trazándose de manera muy genérica. Con la aprobación del presente programa, aspectos tales como la vaguedad

---

<sup>586</sup> Este Segundo Programa de Formación Profesional ha supuesto una inversión total de 569.856 millones de pesetas en 1997, ascendiendo a 638.400 millones de pesetas en 1998. Solamente respecto a la Formación Profesional reglada, los gastos han sido de 219.594 millones de pesetas para 1997 y 236.295 millones de pesetas para 1998. En ésta última se incluye la Formación Profesional de la Ley educativa de 1970 (todavía vigente), así como los ciclos de Formación Profesional de grado medio y superior, de la Ley de 1990, referente tanto a la aportación del Ministerio de Educación y Cultura como a las Comunidades Autónomas. CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL. SECRETARÍA GENERAL: *Formación Profesional. Datos y cifras más significativos 1997-1998*. Madrid. Secretaría General del Consejo General de Formación Profesional, 1998. pp., 2-3.

<sup>587</sup> Coincidiendo de este modo con lo acordado en la Cumbre Extraordinario sobre el Empleo celebrada en Luxemburgo, en noviembre de 1997.

<sup>588</sup> Compuesto por miembros del Consejo designados por CC.OO., UGT, CEOE, CEPYME, Generalitat de Catalunya y Gobierno Vasco, dedicando una intensa dedicación a las tareas encomendadas.

<sup>589</sup> MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Nuevo Programa Nacional ... Op. Cit. p., 26.*

de la financiación de la Formación Profesional o las tareas y responsabilidades de los agentes sociales debían ser subsanados.

Además, y añadido a lo anterior, el nuevo programa tiene como centro neurálgico, al cual se vuelve de forma recurrente el concepto de 'integración' como pieza clave del sistema, y ello en varios sentidos. En efecto, el calificativo de 'integrado' proviene de tres rasgos esenciales, siendo éstas tres dimensiones que debe poseer el propio sistema para afrontar los retos planteados<sup>590</sup>: desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales, promover la integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales y en último lugar conseguir la integración de la oferta formativa de la Formación Profesional. La articulación es vista también por los sindicatos como "una de las nuevas dimensiones del derecho de la educación para evitar el incremento del paro"<sup>591</sup>. Además, en su sentido más amplio, "la Formación Profesional no puede circunscribirse a ningún colectivo concreto ni a ningún tramo de edad. Por su propia naturaleza, la Formación Profesional empapa y está presente a lo largo de toda la vida laboral de los trabajadores"<sup>592</sup>. De hecho, aunque las estructuras curriculares procedentes de los tres tramos de Formación Profesional difieren en cuanto a los destinatarios de la formación y en cuanto a los organismos que se encargan de hacerla posible, no pueden contemplarse como compartimentos estancos y aislados, sino como partes de un todo común.

### 6.2.1.

#### Los objetivos del Segundo Programa Nacional de Formación Profesional

El nuevo Programa Nacional se asienta sobre los siguientes pilares o finalidades:

---

<sup>590</sup> Señalado por DEL CASTILLO, MARIANO: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998. pp., 1-2; y CANO, M<sup>a</sup> Dolores: "Integración, transparencia y certificación. Retos para la Formación Profesional". *Revista del Instituto de Formación y Estudios Sociales* 5 (1999), 17.

<sup>591</sup> ESCORIAL CLEMENTE, Teodoro: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 3.

<sup>592</sup> BUTLER HALTER, Eduardo: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998. p., 2.

1. La consideración de la Formación Profesional como inversión del capital humano.
2. La integración de la Formación Profesional con las políticas activas de empleo (siguiendo las directrices comunitarias).
3. La materialización de la concertación social, esto es, la participación de la Administración General del estado, en conjunción con los agentes sociales y las Comunidades Autónomas, dentro del Consejo General de la Formación Profesional, el organismo coordinador de las acciones de Formación Profesional.
4. La creación de forma integrada de un Sistema Nacional de Cualificaciones, tal y como lo demanda el contexto europeo.

Como objetivos más inmediatos se plantean cinco. A continuación son desglosados, si bien la exposición se ha centrado en los aspectos más significativos y que se vinculan de forma más estrecha con el que es ahora objeto de estudio e investigación: la Formación Profesional reglada.

*Objetivo Primero: Creación del Sistema Nacional de Cualificaciones con participación de las Comunidades Autónomas.*

El fin último es reconocer y posibilitar la definitiva integración de los tres sub-sistemas, para tratar de forma global, coherente, coordinada y óptima los problemas de cualificación y Formación Profesional de los diversos colectivos, ahora necesariamente ampliados a trabajadores en activo y trabajadores en paro o en busca de su primer empleo. Para conseguir es citado sistema nacional, los retos que resultan constitutivos son:

- Desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales, de modo que este referente, definido desde la realidad del sistema productivo, se adapte al contexto más inmediato, el europeo, de forma que los perfiles egresados puedan optar a trabajar en el horizonte de los Estados miembros.
- Promover la integración de las diversas formas de adquisición de las competencias profesionales, evaluando y reconociendo de manera formal las diversas formas por las cuales las personas adquieren competencias y progresan en su cualificación profesional.

- Conseguir la integración de la oferta formativa de la Formación Profesional, entendida ésta en *sensu lato*. De lo que se trata es de ofrecer una respuesta formativa integrada en su dimensión más amplia de Formación Profesional. Para articular esta finalidad, dos aspectos que se presuponen clave son: la creación de un catálogo integrado modular de formación asociado al sistema de cualificaciones, y una red de centros formativos que oferten este Catálogo, organizados en paquetes modulares.

La calidad de la Formación Profesional y su continua mejora es uno de los grandes inspiradores del nuevo Programa. De ahí que uno de los sub-proyectos que se torna más interesante sea precisamente la creación del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Éste habría de servir como referencia común para todas las formaciones recogidas tanto en el Catálogo de Títulos profesionales de Formación Profesional reglada, como en el Repertorio de Certificados de Profesionalidad (para la formación ocupacional y continua)<sup>593</sup>. Su misión fundamental es la de dar respuesta a la necesidad de establecer los niveles de extensión y características de la comparación profesional que debe ser alcanzada en los diversos campos de la actividad productiva. Se trata además de generar un marco de cualificaciones operativo que responda a la mejora de las cualificaciones de la población adulta y juvenil, a la mejora en la transparencia del mercado de trabajo y del incremento de la calidad y coherencia del sistema de Formación Profesional.

De este modo, la metodología se alza como uno de los aspectos más estratégicos, en la medida de que de ella depende la determinación de las cualificaciones que conformen el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. Este sistema habrá de reunir una serie de características<sup>594</sup>: ser fiel reflejo de las necesidades de cualificación reales procedentes de los sistemas de producción de bienes y servicios de todo el territorio español; servir de marco de referencia para la permanente actualización de todas las ofertas de todas las modalidades de Formación Profesional; orientar para la posterior clasificación y calificación profesional de los

---

<sup>593</sup> De este modo, lo que se pretende con estos Certificados de Profesionalidad es diseñar pruebas diferenciadas para evaluar las competencias profesionales adquiridas mediante Contratos para la Formación, Programas de Garantía Social y acciones de formación continua y/o experiencia laboral. De este modo, se pretende iniciar un proceso de evaluación para comenzar a expedir certificados profesionales, aspecto que ya despertado grandes expectativas en amplios sectores de población, al mostrarse, hoy por hoy, "una vía privilegiada de capitalización de los conocimientos profesionales". CANO, M<sup>a</sup> Dolores: "Integración, transparencia y certificación. Retos para la Formación Profesional". *Revista del Instituto de Formación y Estudios Sociales*. Op. Cit. 19.

<sup>594</sup> MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional...* Op. Cit. p., 30.

demandantes de empleo; suministrar información pertinente para la negociación colectiva; permitir una adecuada transparencia en el mercado laboral, de modo que la cualificación acreditada por un título o certificación sea identificada de forma clara por los empresarios y trabajadores y establecer una oferta formativa de Módulos profesionales que permita la adquisición de competencias profesionales; diseñar y elaborar ficheros de itinerarios formativos compuestos por Módulos profesionales conducentes a las diferentes unidades de competencia, certificados de profesionalidad y títulos de grado medio y superior, así como, finalmente, diseñar la oferta de Formación Profesional ocupacional y de formación continua cuando proceda, con los mismos criterios.

Se han dado, en este sentido, pasos importantes que caminan hacia la creación del citado Sistema. En esta línea, ya puede adelantarse que hay partes del Sistema Nacional de Cualificaciones con un grado de elaboración importante, tal y como es el modelo creado por el Ministerio de Educación y Cultura basado en la identificación de las unidades de competencia desarrolladas por los propios profesionales en su trabajo. En función de éstas, se ha ordenado la formación en estructuras modulares a fin de conseguir evaluar estos comportamientos profesionales, de forma que permita establecer una gran flexibilidad en la oferta y a su vez se puedan posibilitarse conexiones con la formaciones de los otros subsistemas. Este modelo se concreta en los Títulos profesionales de formación inicial, componiendo a través de sus descripciones de cualificación, un cuadro formalmente homogéneo que constituye el núcleo del actual Catálogo de Cualificaciones en fase aún de confección.

La creación de este Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales será además posible a su vez desde la articulación de una serie de elementos: la creación del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, los observatorios profesionales y la regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas.

El más importante, a corto plazo, es la creación *del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales*, como instrumento que asegure la capacidad, el rigor técnico y la independencia de criterios necesarios. En este organismo, que depende funcionalmente del Consejo General de Formación Profesional y orgánicamente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se asegurará además la participación institucional proyectada desde la primera de las instituciones, el Consejo General de la Formación Profesional. En efecto, sobre la base de la integración de los tres sub-

programas de la Formación Profesional, buena parte de sus acciones se desarrollarán en torno al desarrollo de un catálogo integrado modular de formaciones, así como la creación de una red de centros formativos que oferten dicho catálogo. La trascendencia que tendrán las acciones así planteadas se traduce en que “el Sistema Nacional de Cualificaciones va a posibilitar un cambio cultural de trascendencia indudable, tanto a los efectos del mercado de trabajo como del propio prestigio social de la Formación Profesional”<sup>595</sup>.

Entre sus funciones, destacan: la gestión y establecimiento del Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales, el establecimiento de criterios para definir los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales, de una metodología de base para identificar las competencias profesionales, así como la proposición de un sistema de acreditación y reconocimiento profesional, acompañadas todas las anteriores de actividades técnicas de Formación Profesional (estudios, informes, análisis comparativos, documentación, etc). También se establecen funciones con respecto a la Formación Profesional ocupacional y la Formación Profesional continua, aunque las referencias a éstas son menores (obedeciendo también a su menor desarrollo en el contexto de la Formación Profesional).

A fin de llevarlas a cabo, su estructura orgánica está articulada en cuatro departamentos o unidades: El Area de Observatorio profesional, el Area de Investigación metodológica y articulación del Sistema Nacional de las Cualificaciones, el Area de Diseño de las Cualificaciones y el Area de Información y Gestión de los recursos.

Además de todo lo anterior, servirá como instrumento básico para el Consejo General de Formación Profesional, en la realización de actividades esencialmente técnicas de la Formación Profesional, referidas tanto al contexto nacional como al comunitario. Serán sus funciones, en este sentido, las de establecer estudios, informes, análisis comparativos, recopilación de documentación, realización de seminarios científicos, etc.

---

<sup>595</sup> ANTEPROYECTO del Real Decreto de Creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones. p., 24.

Otro de los objetivos fundamentales que se buscan con el presente programa, también coincidente en materia de cualificaciones, es el referido a "la regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas, incluyendo la experiencia laboral". De este modo, se espera que las cualificaciones vayan 'más allá' de las fórmulas más tradicionales de adquisición de competencias (vía título académico). Se intenta caminar, de esta manera, hacia una mayor transparencia de cada uno de los sistemas por separado, pero también entre ellos, estimándose necesaria la implantación de un sistema real de correspondencias y convalidaciones entre la Formación Profesional inicial/reglada, la Formación Profesional ocupacional y la formación continua de los trabajadores.

*Objetivo Segundo: Profesionalizar para la inserción de la empresa.*

Desde este punto lo que se pretende es potenciar la empleabilidad de las acciones formativas desde los tres subsistemas. De entre todas las medidas, aplicadas a cada uno de ellos, interesa destacar la referente a la Formación Profesional reglada, materializada en torno a los sistemas ya creados en la *LOGSE* que actualmente tratan de extenderse: la Formación en Centros de Trabajo (*FCT*). Refrescando lo que ya se dijo, este módulo aparecía por primera vez en la *LOGSE* con carácter obligatorio y evaluable, originando con ello complicados procesos de colaboración en la elaboración de los elementos susceptibles de evaluación.

Aunque ya se han comentado en otro lugar los aspectos más relevantes en torno a los *FCT*, conviene conocer el marco futuro en el cual se establecerán actuaciones concretas. Entre éstas, destaca la importancia centrada en torno a los convenios de colaboración, que se generalizan y fortalecen, cobrando ahora toda su significación. Éstos se establecen entre las Administraciones educativas y laborales, las organizaciones sindicales y empresariales, así como corporaciones, instituciones, entidades y organismos<sup>596</sup>. Tales acuerdos se extienden no sólo a la Formación Profesional reglada, como había venido siendo hasta ahora, sino también a la formación ocupacional. De todos modos, y respecto a ésta primera, se desea contar con una infraestructura lo suficientemente amplia como para garantizar que todos los alumnos puedan llevarla a cabo en condiciones idóneas.

---

<sup>596</sup> Conforme a la Ley 3/1993 del 22 de marzo. Su importancia es también puesta de manifiesto en BUTLER HALTER, Eduardo: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 11.

Las fases para la creación de los convenios de prácticas con las empresas no se modifica, ni tampoco los componentes que los conforman, si bien se desea incidir en una serie de aspectos, tales como: - la estructura organizativa de las empresas, las características del sector económico, el nivel de cualificación de los participantes de las acciones formativas, la promoción y difusión de las expectativas laborales a través de la Formación Profesional y la evaluación de los resultados en términos de inserción profesional.

Las acciones de naturaleza formativa resultan así ampliadas, al tratar de asegurar la adecuación entre las actividades a desarrollar en la empresa, así como la formación que han de tener los tutores en relación al módulo profesional de formación en el centro de trabajo del título profesional correspondiente. Pero, y desde una óptica necesariamente más amplia, las responsabilidades de la escuela van más allá, puesto la colaboración escuela-empresa no ha de agotarse con la propuesta concreta de los *FCT*, sino que ha de conseguirse que el centro educativo se integre de forma estrecha con la realidad socioeconómica del entorno en el que se halle ubicado.

*Objetivo Tercero: Desarrollar un sistema integrado de formación e inserción profesional.*

El fin del sistema integrado es garantizar que todos los colectivos potencialmente interesados en la Formación Profesional (ya no sólo los estudiantes) puedan tener acceso a la misma, a través de la formación en competencias profesionales y a partir de las vías de adquisición formal de las mismas. De este modo, asistimos a una ampliación con respecto a los colectivos que deben recibir información y orientación profesional: -los alumnos del sistema educativo y sus familias; pero también -los trabajadores desempleados cuya inserción y/o reinserción requieran nuevas cualificaciones profesionales; -los trabajadores ocupados, en orden a alimentar su empleabilidad, así como de su promoción profesional; - las empresas, especialmente las *PYMEs* (pequeñas y medianas empresas), a fin de que éstas cuenten con recursos humanos adecuados; -los centros formativos y finalmente la sociedad en general y a quien interese la evolución del empleo, los constantemente actualizados requerimientos de la empleabilidad, los desarrollos de la Formación Profesional y, en fin, las vías pertinentes de adquisición de cualificaciones.



Las medidas de información y orientación profesionales se convierten en prioritarias, de modo que las actividades competentes adoptarán una serie de principios para desarrollar sistemas de información y orientación profesional interconectados que faciliten la elección de la carrera profesional y la inserción laboral. Entre ellos, por su evidente interconexión con la Formación Profesional reglada, se destacan: la difusión del presente Programa Nacional de Formación Profesional, la potenciación de acciones correspondientes a la orientación profesional, así como la interconexión del funcionamiento de los dispositivos de la calificación-clasificación profesionales.

*Objetivo Cuarto: Garantizar la calidad de la Formación Profesional, su evaluación y su seguimiento.*

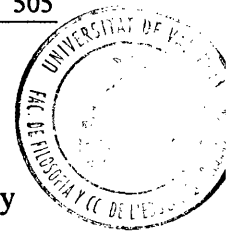
Para materializar este objetivo, se desea aplicar el concepto de 'calidad' sobre todos y cada uno de los elementos que conforman la Formación Profesional: sobre la cualificación de los profesores y formadores como requisito fundamental para alcanzar las competencias y capacidades que demanda el sistema productivo, la calidad en los métodos y formas de enseñanza y aprendizaje, y, quizá más estrechamente vinculado con la Formación Profesional reglada, el ajuste de los programas de formación a las especificaciones de competencia de los perfiles profesionales.

Respecto al último elemento, el citado ajuste pasa por considerar la evaluación como uno de los aspectos clave que garantizan la calidad del actual sistema educativo profesional, de modo que dicha evaluación se extienda a otros aspectos, tales como: la evaluación de la vigencia de las cualificaciones profesionales, la evaluación de los sistemas y la calidad de los procesos formativos de los centros que imparten Formación Profesional. Y todo lo anterior, acorde con los modelos de calidad en la gestión que constituyen piezas estratégicas en la evaluación de los sistemas profesionales europeos<sup>597</sup>.

*Objetivo Quinto: Consolidar el marco y la dimensión europea de la Formación Profesional.*

---

<sup>597</sup> Las líneas directrices de estudio en el contexto europeo planteadas en torno a la calidad de la gestión de la Formación Profesional se concretan además en aspectos tales como: la correspondencia entre la formación impartida y las competencias demandadas, la adecuación entre la formación y el empleo, la evaluación de las estructuras modulares y la verificación de la calidad de la formación asociada a las cualificaciones. VAN RENS, Johan: "Calidad en la Formación Profesional". *Ponencia del Congreso de Formación Profesional: un reto para el Siglo XXI*. Madrid. 1998. En prensa.



El referente más inmediato, el europeo, ocupa buena parte de los intereses y objetivos de la nueva Formación Profesional, aunándose de esta forma a la configuración del proyecto más amplio de la Formación Profesional Europea. No en vano el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional se crea a partir de la Cumbre Extraordinaria sobre el Empleo celebrada en Luxemburgo en noviembre de 1997.

Dentro de este objetivo, y materializado a través del Instituto Nacional de Cualificaciones y las autoridades competentes, se persigue fundamentalmente conseguir el apoyo a la necesaria transparencia que han de tener las cualificaciones profesionales en el marco de la Unión Europea, con el fin de facilitar la libre circulación de trabajadores<sup>598</sup>.

Este macroproyecto, en el que se comprometen la mayoría de países europeos, se conseguirá mediante la coordinación actual de una serie de factores: el tratamiento transversal de los subsistemas de Formación Profesional para dotar a todos los trabajadores de las acreditaciones pertinentes respecto a sus cualificaciones profesionales<sup>599</sup>, el establecimiento de métodos e instrumentos de acreditación real de la cualificación, en línea con lo ya concertado desde la normativa comunitaria vigente en materia de transparencia<sup>600</sup> y finalmente la convergencia de la acreditación y reconocimiento de la Formación Profesional con los referentes más comunes de la Unión Europea.

La consideración anterior, referente a la interconexión con las líneas directrices europeas, pasa necesariamente por impulsar los programas europeos e iniciativas comunitarias de Formación Profesional, de modo que resulta interesante potenciar aspectos tales como la intensificación con las Agencias Técnicas europeas,

---

<sup>598</sup> Objetivo éste que conecta de forma automática con las políticas llevadas a cabo por otros Organismos Europeos que ya existen en Europa, y en los cuales el Instituto trata de aprender e incluso de verse reflejado, tales como el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (NCVQ), del Reino Unido, el Centro de Estudios e Investigación sobre Cualificaciones (CEREQ) en Francia, el Instituto Federal de Formación Profesional (BIBB) de Alemania o el Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional (ISFOL) en Francia. ARBIZU, Francisca M<sup>a</sup>: "Sistema Nacional de las Cualificaciones". *Revista del Instituto de Formación y Estudios Sociales* 5 (1999). Op. Cit. 20.

<sup>599</sup> Desarrollando así la Directiva Comunitaria 92/51 del Consejo de 18 de junio de 1992.

<sup>600</sup> A este respecto, hay que destacar la creación de un proyecto comunitario concreto, desarrollado en torno a la creación de una "cartilla o carnet profesional", también denominado "carnet de competencias", actualmente en fase de experimentación. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (95) 590 final (29.11.1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Op. Cit. p., 19. También presente en COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (97) 180 final: *Informe de la Comisión sobre el acceso a la formación continua de la Unión*. Op. Cit.

para que se facilite informaciones acerca de programas e iniciativas comunitarias de Formación Profesional que van surgiendo y en orden a conseguir un fondo documental, la realización y evaluación de los proyectos en esta vertiente formativa que ya hayan concluido (como es el programa *Leonardo Da Vinci*, estudiado en el Capítulo Segundo de la Tesis Doctoral), así como comprometerse en la planificación de nuevos proyectos a partir del análisis de los ya finalizados que permitan la rentabilización en el ámbito de la Formación Profesional.

De este modo, y estrechamente conectado a las políticas europeas de inversión en el conocimiento, en el trasfondo de la promoción de una sociedad donde se enseña y aprende a lo largo de toda la vida, deben establecerse sistemas de Formación Profesional más abiertos, "que valoren las cualificaciones cualquiera que sea su modo de adquirirlas. Una aproximación más abierta que anime a la formación a lo largo de toda la vida y la adquisición continua de competencias"<sup>601</sup>.

A partir de estos cinco grandes objetivos, se presenta el calendario de ejecución en el cual éstos se articulan entre sí, a la vez que se asegura la continuidad del proceso y la evaluación del mismo:

ESQUEMA DE CALENDARIO DEL NUEVO PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Capítulo	Objetivos	Medidas	Plazos
Capítulo I		Segundo tramo de proyecciones económicas.	2.º semestre de 1999
Capítulo II	Objetivo primero: creación del sistema nacional de cualificaciones.	1.1. Instituto Nacional de Cualificaciones. El Consejo General en el plazo de <i>dos meses</i> formulará las propuestas al Gobierno en torno a características, estructura y medios operativos para el funcionamiento del Instituto.  1.3. Regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas, incluyendo la experiencia laboral. Se han de establecer en los <i>seis meses</i> de 1998 siguientes a la aprobación del Programa, los principios bases y directrices sobre correspondencias y convalidaciones. En <i>doce meses</i> elaborar directrices para preparar la normativa de correspondencias y convalidaciones.	15 de mayo de 1998  15 de septiembre de 1998  15 de marzo de 1999
	Objetivo tercero: desarrollar un sistema integrado de información y orientación profesional.	2.1. Creación del Instituto Nacional de Cualificaciones en los <i>seis primeros meses</i> de 1998.  En <i>seis meses</i> las autoridades competentes aportarán a la Secretaría del Consejo General de Formación Profesional información sobre previsiones, acciones y recursos.	30 de junio de 1999  15 de septiembre de 1998
	Objetivo cuarto: garantizar la calidad de la F.P. Su evaluación y seguimiento.	4.1. En el plazo de <i>tres meses</i> se ha de facilitar un catálogo de <i>ocasion de I+D</i> a la Secretaría del Consejo.	15 de junio de 1998
Capítulo IV	Objetivo primero: potenciar las políticas de formación y empleo, desarrollar la interrelación entre las	En el plazo de <i>seis meses</i> la Secretaría del CUFPP presentará propuestas que contengan medidas de interconexión entre los programas de formación y empleo que atiendan a	15 de septiembre de 1998

<sup>601</sup> DEL CASTILLO RODRIGUEZ, Mariano: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 4.

Capítulo	Objetivos	Medidas	Plazos
	políticas de formación y empleo mediante la orientación y cualificación de los desempleados para facilitar su inserción o reinserción laboral.	colectivos con denominadores comunes a los de este programa.	
	Objetivo segundo: promover mecanismos de mutua integración y acreditación entre la F.P. ocupacional y los otros dos subsistemas.	Determinar en 1998 las condiciones de expedición de los certificados de profesionalidad y poner en marcha el sistema de evaluación para la certificación.	31 de diciembre de 1998
	Objetivo cuarto: desarrollar las directrices para 1998 del Consejo Europeo Extraordinario sobre Empleo de Luxemburgo, para mejorar la capacidad de inserción profesional, combatir el desempleo juvenil y prevenir el desempleo de larga duración.	Armaimiento.	Hasta diciembre de 1998 y años siguientes
Capítulo V	Objetivo tercero: establecimiento de la certificación de acciones de formación continua en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el Sistema de Certificados Profesionales	El Instituto Nacional de Cualificaciones realizará propuesta sobre el alcance de esta medida durante 1998.	31 de diciembre de 1998
Capítulo VI	Objetivo primero: definir prioridades básicas, plazos de ejecución y procedimiento de participación social.	Presentación en el plazo de seis meses de un cuadro donde se definan prioridades básicas, equipamientos, infraestructuras e indicadores para su seguimiento.	15 de septiembre de 1998
	Objetivo segundo: proyecciones económico-financieras complementadas, en su caso, con las correspondientes memorias anuales.	Fija las proyecciones económico-financieras para 1999 y, en su caso, señalar los recursos extraordinarios y medidas de ordenación y redistribución presupuestaria que puedan ser precisas, en el plazo de seis meses.	15 de septiembre de 1998
	Vigencia del Programa.	El CEJFP elaborará en el segundo semestre de cada año el cuadro de medidas de carácter anual que deban desarrollarse en el ejercicio siguiente y propondrá las que estime oportunas de incorporación a los Planes Nacionales de Empleo.	Del 1 de junio al 31 de diciembre de 1998, y años siguientes

## 6.2.2.

### El estado Actual de la Formación Profesional Reglada

El calendario de aplicación de la *LOGSE*, vigente en el curso 1996/97, contemplaba la implantación de los Ciclos formativos de Formación Profesional prevista en dicha Ley, de forma progresiva, debiendo estar completada la generalización de los Ciclos de Grado Medio en el curso 1999/2000 y en el curso 2000/2001, los Ciclos de Grado Superior<sup>602</sup>. Aun así, siguen coexistiendo, tal y como indica el Consejo Escolar de Estado, los diversos planes de estudios: los correspondientes a la *LGE*; las Enseñanzas de Módulos profesionales de nivel II y III, con carácter experimental y los Ciclos de grado Medio y Superior. Traducido lo anterior en cifras, se estima que en el año académico 1996/97 cursaron enseñanzas de Formación Profesional 703.802 alumnos, de los cuales 460.761 lo hicieron en enseñanzas derivadas de los planes de la Ley General de Educación, mientras que 103.041 alumnos siguieron enseñanzas experimentales y Ciclos formativos de nivel

<sup>602</sup> La noción de 'Ciclo Educativo' es novedosa en la actual Reforma Educativa de la Formación Profesional reglada, puesto que hasta hace relativamente poco tiempo todavía era común trabajar con el concepto surgido de la etapa de experimentación, el "Módulo profesional". Aunque el 'Módulo' haya sido sustituido conceptualmente por el 'Ciclo', el primero todavía continúa siendo imprescindible para la actual Formación Profesional reglada, ya que éste sigue hallándose metodológica y organizativamente vigente.

Medio y Superior, según la nueva regulación del sistema educativo, tal y como muestra el siguiente cuadro, expresado en promedios:

NÚMERO DE ALUMNOS DEL CURSO 1996-1997 CORRESPONDIENTES A FORMACION PROFESIONAL EN SUS MODALIDADES<sup>603</sup>

	FP I (Centros Públicos)	FP I (Centros Privados)	FP II (Centros Públicos)	FP II (Centros Privados)	MÓDULOS PROFS/ GRADO MEDIO (c. Públicos)	MÓDULOS PROFS/ GRADO SUPERIOR (c. Públicos)
TERR. MEC	29.8	31.0	28.5	32.5	19.1	24.4
ANDALUCIA	31.0	36	29.4	34.2	21.7	25.1
CANARIAS	29.7	29.3	24.9	31.3	17.9	25.2
CATALUÑA	26.9	29.2	27.5	30.9	17.4	24.4
GALICIA	29.1	32.0	26.9	31.4	18.0	24.7
NAVARRA	26.0	33.6	27.9	31.3	17.3	23.1
PAÍS VASCO	24.9	27.3	31.9	31.9	18.5	21.8
COM. VAL.	30.7	32.7	29.3	34.1	22.2	26.1
<b>TOTAL</b>	<b>29.4</b>	<b>31.2</b>	<b>28.3</b>	<b>32.1</b>	<b>19.5</b>	<b>24.5</b>

En lo que respecta al objetivo concreto de estudio, la Formación Profesional reglada o también denominada inicial<sup>604</sup>, ésta es competencia de la Administración educativa general, en conjunción con las autonómicas. La novedad reside en que este nivel educativo pierde el carácter propedéutico con el que se generó para pasar a impregnarse de un sentido terminal, entendido así en cuanto a que la Formación Profesional inicial busca la incorporación de los alumnos en el mercado de trabajo, aunque no acabe necesariamente ahí su proceso de formación. Especificidad, adaptabilidad, dignificación, vinculación al sistema productivo, son los pilares sobre los que se asienta el futuro de la Formación Profesional reglada<sup>605</sup>.

<sup>603</sup> El citado organismo estima que, precisamente, el descenso de población estudiantil en el curso 1996-1997 se ocasiona e interpreta, de hecho, por la gran heterogeneidad de los ritmos de implantación de la nueva Formación Profesional. Cuadro confeccionado a partir del CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Op. Cit. p., 60 y por MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de la enseñanza en España. 1996-97. Datos avance y evolución del alumnado. Niveles de Infantil, Primaria, EGB, Secundaria y Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño*. Madrid. MEC, 1997. p., 68. y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de Enseñanza en España. Datos avance curso 1997-1998. Evaluación del alumnado. Educación Secundaria y Formación Profesional*. [D.e.]. El grado mayor de inserción de Módulos de Grado Medio se da en Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana, y de Grado Superior en la Comunidad Valenciana, seguida de Andalucía y Canarias.

<sup>604</sup> Respecto a la terminología, se utiliza "inicial" por ser éste un término utilizado generalmente en otros Estados de la Unión Europea. Otro término muy extendido es el de 'Formación Técnica', aunque éste se suele restringir a los alumnos que se encuentran en los niveles superiores de Formación Profesional (en España se correspondería con los alumnos que se hallan en los Ciclos de Grado Superior).

<sup>605</sup> BUTLER HATLER, Eduardo: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 3.

Se perfila como nuevo objetivo fundamental el de ofrecer cualificaciones profesionales que garanticen la *empleabilidad* de sus titulados. De este modo, la oferta formativa debe adecuarse a la demanda social así como a la previsión de empleo, y ello conlleva una implicación directa, tal y como es el hecho de que la Formación Profesional ha de contar con informaciones permanentes y actualizadas, así como con una gestión eficaz, de manera que pueda conseguirse ese ajuste estructural entre la oferta de Formación Profesional Reglada y el futuro Sistema Nacional de Cualificaciones.

Objetivos que parecen pertinentes en su desarrollo son<sup>606</sup>:

*\* Desarrollar una Formación Profesional reglada de calidad que favorezca su dimensión profesionalizadora.*

Para conseguir estos fines, se articularán mecanismos de mutua integración entre los subsistemas. Lo anterior se puede lograr gracias a la estructura modular con que cuentan los actuales ciclos formativos, pero también requiere la elaboración y puesta en marcha de una metodología para la actualización del Catálogo de Títulos profesionales.

De cara a la consideración de la Formación Profesional reglada, como subsistema con identidad propia, también se pueden articular una serie de mejoras, en orden a conseguir una Formación Profesional de calidad. No tiene sentido, desde esta perspectiva, aspectos tales como el establecimiento de ciclos formativos de una determinada familia profesional en zonas donde no exista una actividad productiva en ese sentido. Otro problema en esta línea es la tendencia seguida por algunos alumnos referente a la elección de títulos de familias profesionales con grandes dificultades reales para la inserción (obedeciendo a diferentes causas: ya sea la saturación coyuntural del mercado laboral, por la inadecuación geográfica en la que la rama ha sido planteada o, en fin, a prejuicios sexistas, a modas pasajeras o determinantes sociales). Todo lo anterior puede solventarse desde un sistema integrado de información y orientación profesionales, además de acabar con prejuicios que no hacen sino incidir negativamente en la inserción total del alumno

---

<sup>606</sup> MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional...* Op. Cit. pp., 46-48.

por un lado, además de dejar insatisfechas las necesidades del sistema productivo, por el otro.

Para ello, medidas sobre las cuales seguir avanzando deberían ir insertas en un discurso que pretenda:

- Proponer criterios para el acceso y obtención de nuevos títulos de Formación Profesional .
- Avanzar en la regulación de la matrícula por Módulos en lo que respecta a las enseñanzas de la Formación Profesional reglada para facilitar la *Formación a lo largo de toda la vida*<sup>607</sup>.
- Proponer definiciones de criterios para que los centros autorizados por la Administración central para dispensar Formación Profesional reglada puedan hacerlo también de formación ocupacional y formación continua.
- En fin, ampliar las modalidades de Formación Profesional reglada.

*\* Promover experiencias de innovación para la aplicación generalizada en la nueva Formación Profesional reglada.*

La innovación continúa siendo una de las bazas clave que posibilita la mejora en los centros educativos, de modo que se anima a continuar en esa línea, a fin de continuar facilitando el conocimiento, la difusión y la generalización de las experiencias innovadoras, así como de materiales que ayuden al profesorado.

*\* Incentivar de forma general las cualificaciones de los recursos humanos como factor clave para la transformación y mejora de la Formación Profesional reglada.*

Para ello resultará necesario continuar en la línea comenzada por los *FCT*, así como seguir avanzando en materia de nuevas formas de cualificación.

---

<sup>607</sup> O la óptica del "*Lifelong Learning*", tal y como la Comisión Europea ha denominado a la formación continua, tratando así de que los Estados miembros se vayan familiarizando con ella, estudiadas ya sus virtudes sobre el propio trabajo y trabajador, y acaben haciéndola suya, insertándola como periodo formativo natural dentro de la vida del trabajador como eterno aprendiz. También coincide en resaltar su transcendencia otro de los organismos internacionales, la *OCDE*. *OECD: Lifelong learning for all*. París. *OECD*, 1996.

## 6.2.3.

## Reflexiones en torno a la situación actual de la Formación Profesional española

A modo de valoración final, el nuevo Programa de Formación Profesional está llamado a ser parte fundamental de las políticas activas para el empleo. Habrá que revisar y adaptar los sistemas de formación de manera continua para fomentar de forma activa la capacidad de inserción profesional de manera constante<sup>608</sup>.

El nuevo Sistema de Formación Profesional va a tener una repercusión inmediata, y ésta es que se piensa que con las nuevas medidas aumentará substancialmente el número de personas que pueden acogerse a medias activas capaces de facilitar su inserción profesional<sup>609</sup>. Desde este momento, la Formación Profesional adquiere una dimensión más completa, convirtiéndose de modo real, y no sólo virtual, en instrumento activo para el empleo, al posibilitar continuas adaptaciones a la evolución que van sufriendo las profesiones y que incide de forma directa sobre los contenidos, capacidades, destrezas, competencias y cualificaciones necesarias en los puestos de trabajo.

Una de las premisas que puede desprenderse de lo hasta ahora expuesto es que la Formación Profesional española se suma a las directrices establecidas desde la Comisión Europea acerca del *Lifelong Learning*, o aprendizaje a lo largo de toda la vida. El paso que se da con el presente programa consiste en concretar o interconectar las medidas previstas para los subsistemas de formación reglada, ocupacional y continua, de forma integrada, con el fin de demostrar la complementariedad de cada uno de los sub-sistemas en el marco mucho más global del ciclo del aprendizaje<sup>610</sup>. Además puede percibirse una conexión evidente entre la

---

<sup>608</sup> Tal y como lo indican las directrices dictadas en la Cumbre de Empleo de Luxemburgo, celebrada en noviembre de 1997, y se vuelve a remarcar en la revisión que posteriormente se hacen de las mismas, con motivo de los planes nacionales de empleo de cada país. EUROPEAN COMMISSION: *From guidelines to action: the national action plans for employment*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

<sup>609</sup> ESCORIAL CLEMENTE, Teodoro: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 10.

<sup>610</sup> Tal y como sostiene ESTARÁS FERNÁNDEZ, Joan: "Interrelaciones de los tres subsistemas de Formación Profesional". En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Op. Cit. pp., 55-57. Aunque sea precisamente su falta de coordinación real uno de los aspectos que puede achacarse al actual sistema de Formación Profesional así configurado, augurando además una interrelación difícil entre las mismas. Coinciden en determinarlo FERRER DUFOL, Javier: "Formación Profesional y Empleo". Seminario *Economía, Trabajo y Sociedad: Condiciones de Trabajo, Formación Profesional y Empleo en la Negociación Colectiva*. Universidad Internacional de Menéndez y Pelayo. Santander. 5-9 de julio de 1999; y CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Economía, Trabajo y sociedad. España 1998. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Op. Cit. p., 335.



vertiente más formativa y el vector productivo y social, al cerciorarnos de cómo convergen las políticas más recientes de la *Cumbre de Luxemburgo* con el Programa Nacional para la Formación Profesional y con el *Plan Nacional de Acción para el Empleo*<sup>611</sup>.

En efecto, desde la *Cumbre Extraordinaria sobre el empleo* de la Unión Europea celebrada en de Luxemburgo se destaca la “necesidad de hacer frente a la inadecuación de las cualificaciones mediante la modernización de los sistemas de enseñanza y formación, así como el refuerzo de su vinculación con el lugar de trabajo, a fin de que los trabajadores, especialmente los que buscan empleo, sean capaces de aprovechar las nuevas oportunidades de empleo”<sup>612</sup>. La lectura que esta realidad ofrece es que además de que existen nuevas demandas de empleo, se da un desajuste entre la oferta de trabajo por parte de personas que carecen de cualificación pertinente y una demanda de empresas que requieren de mano de obra cada vez más cualificada e implicada en el proceso productivo<sup>613</sup>.

Añadido a lo anterior, las políticas de empleo figuran en dos de los cuatro pilares del citado Programa: ‘fomentar la inversión en recursos humanos’ e ‘integrar las políticas de empleo-formación en clave comunitaria’. El componente formativo es evidente en estos dos factores, y “aunque incumba sobre todo y en términos directos sobre la formación ocupacional, actúa sobre el conjunto de subsistemas: los jóvenes parados y parados de larga duración, a las figuras de la inserción, vía sistema de aprendizaje o alternancia, a la oferta de oportunidades de formación a lo largo de toda la vida, etc”.

El siguiente cuadro presenta de forma sintética cada uno de los objetivos que podrían aplicarse a los tres sub-sistemas de la Formación Profesional<sup>614</sup>:

---

<sup>611</sup> Las cifras, en este sentido, así lo confirman, ya que el Plan Nacional de Empleo en cifras, se traduce en un millón de destinatarios, casi un billón de pesetas invertidos, de las cuales 653.000 millones de pesetas se van a destinar a acciones formativas de distinto carácter y contenido, aunque todas ellas tengan en común la promoción de la empleabilidad. PÉREZ CORGOS, Jesús Manuel: *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998. p., 6.

<sup>612</sup> COMUNIDADES EUROPEAS: “Especial Cumbre del Empleo”. *Revista FORUM-Empleo y Asuntos Sociales*. Op. Cit.

<sup>613</sup> VAQUERO DEL POZO, Pedro: *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998. p., 2.

<sup>614</sup> SANCHEZ CAMACHO, Alicia: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998. Documento sin paginar.

PLAN DE ACCIÓN PARA EL EMPLEO.  
(DESARROLLO DE LA CUMBRE DE LUXEMBURGO).

PILARES	DIRECTRICES 1998
A) Mejorar la capacidad para el empleo (empleabilidad).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1. Combatir el desempleo juvenil.</li> <li>- 2. Prevenir el desempleo de larga duración.</li> <li>- 3. Sustituir medidas pasivas por activas.</li> <li>- 4. Agentes sociales: cooperación.</li> <li>- 5. Posibilidades de formación permanente.</li> <li>- 6. Mejorar la eficacia de los sistemas escolares.</li> </ul>
B) Desarrollar el espíritu de empresa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8. Reducir costes generales y cargas administrativas de empresas, fundamentalmente Pymes.</li> <li>- 9. Fomentar el trabajo por cuenta propia.</li> <li>- 10. Creación de puestos de trabajo a nivel local y desarrollo de la economía social.</li> <li>- 11. Reducir la carga fiscal sobre el trabajo.</li> <li>- 12. Reducir los tipos de IVA sobre los servicios intensivos de mano de obra.</li> </ul>
C) Fomentar la capacidad de adaptación de los trabajadores y de las empresas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13. Acuerdos para modernizar la organización del trabajo.</li> <li>- 14. Tipos de contrato más adaptables.</li> <li>- 15. Reconsiderar las trabas que dificultan la inversión en Recursos Humanos y ofrecer incentivos fiscales o de otra índole para el desarrollo de la formación en la empresa.</li> </ul>
D) Reforzar la política de igualdad de oportunidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 16. Combatir la discriminación entre los hombres y las mujeres.</li> <li>- 17. Conciliar la vida laboral con la familiar.</li> <li>- 18. Reincorporarse a la vida activa.</li> <li>- 19. Favorecer la inserción de los minusválidos en el trabajo.</li> </ul>

Por otro lado, y desde este otro gran referente, el *Plan Nacional de Acción para el Empleo*, a partir del cual se inspira el actual Programa Nacional de Formación Profesional, se plantean diversos objetivos que también tienen que ver de forma directa con los planes formativos. Así lo demuestra por ejemplo la intencionalidad concreta de “actuar sobre un millón de personas desempleadas con

acciones de empleo y empleabilidad (de formación o de orientación) correspondiendo así a las necesidades de la sociedad española y a las exigencias de Luxemburgo”.

El punto de encuentro entre el Plan de Empleo y el sistema educativo lo encontramos en la directriz 6, llamando directamente a la acción<sup>615</sup>:

*“Facilitar la transición de la escuela a la vida laboral [...]. Por ello los Estados miembros mejorarán la eficacia de sus sistemas escolares a fin de reducir sustancialmente el número de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela”.*

Se proponen además varias medidas operativas para llevar a buen término el programa: entre las medidas directas, la referente a la 'formación' ocupa un lugar prioritario, junto a la 'orientación', el 'apoyo al empleo', y la 'promoción de empleo'. El cometido que poseen las dos primeras acciones directas es el de funcionar como estrategias preventivas, esto es, demandando el diagnóstico precoz de necesidades para una mejor definición del proyecto de formación de las personas, mientras que las dos últimas cumplirían objetivos más vinculados a estrategias curativas. Por otro lado, aunque estratégicamente unida a las anteriores, como medida indirecta, figura la creación de las condiciones favorables para la empleabilidad.

En definitiva, los planteamientos acerca de las funciones en el presente y en el futuro más inmediato de la Formación Profesional suponen un giro radical en las concepciones de las políticas de empleo, de modo que el problema actual no es conseguir el pleno empleo, utopía que hoy parece inconveniente e inoportuna, demostrada su inoperancia, sino conseguir la empleabilidad por parte de los que demandan ese mismo empleo, de modo que ésta pueda configurarse a partir de la adaptabilidad a un proceso innovador en el que las cualificaciones de nuevo cuño tienen un papel importante que cumplir.

---

<sup>615</sup> Y aunque también haya sido criticado el hecho de que para la importancia que se supone se quiere conceder al papel de la educación, la vinculación entre el Plan de Empleo y el sistema educativo parece muy débil, limitada y reduccionista, al reducir las acciones a medidas tan poco novedosas como “la adaptación y diversidad curricular, la potenciación de la optatividad, o la elaboración de currícula básicos de Formación Profesional previa”. Estas medidas no parece que, por su entidad, “estén en condiciones de amortiguar el abandono prematuro en la escuela”. LEZCANO LOPEZ, Fernando: *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. Op. Cit. p., 5.

La *'empleabilidad'* se convierte, de este modo, en la piedra angular de las nuevas políticas formativas y sociales: Formó parte de la estrategia coordinada del empleo en Luxemburgo, hasta tal punto que a es a partir de la Cumbre cuando ya puede hablarse de *'cultura de la empleabilidad'*<sup>616</sup>. El propio Programa Nacional de Formación Profesional no es insensible al valor estratégico que fluye en torno a este concepto que se carga de significación, de modo que tanto en sus planteamientos de base como en la configuración del Sistema Nacional de Cualificaciones se halla presente el citado principio, además de hallarse impregnado en cada uno de los sub-sistemas de formación. Y, si como señala el Programa Nacional de Formación Profesional, al proponer como objetivo fundamental:

*“se asume la urgencia de potenciar la empleabilidad de las acciones formativas en cualquiera de los sub-sistemas, teniendo en cuenta las necesidades del mercado, los nuevos yacimientos de empleo, y las actividades de la economía social y de las organizaciones no gubernamentales, mediante la cualificación de los trabajadores”*<sup>617</sup>.

En este sentido, y finalizando así la correspondencia y lógica interna que une a los tres documentos aludidos, si bien desde el Programa Nacional de Formación Profesional se demanda la necesidad de seguir estudiando nuevas posibilidades en torno al empleo, el pilar propuesto desde Luxemburgo también reconoce que “habrá que explotar eficazmente todas las fuentes potenciales de puestos de trabajo, así como las nuevas tecnologías y las innovaciones. A tal fin se estudiarán los medios para aprovechar las posibilidades que ofrece la creación de puestos de trabajo a nivel local, en la economía social y en las nuevas actividades ligadas a necesidades aun no satisfechas por el mercado.[...]”. Estos nuevos *'yacimientos de empleo'* adquieren una relevancia significativa desde la propia circunstancia española, tal y como lo reconoce el Plan de Empleo, al verter buena parte de sus expectativas en los mismos

---

<sup>616</sup> El término procede del ámbito anglosajón, y de la mano de la OCDE. El significado de “empleabilidad”, en lenguaje natural y sencillo, hace referencia a “la capacidad y la aptitud de las personas para el empleo, tanto en términos sociales como productivos, y esa idea tan intuitiva evoca, de inmediato, la de los “entornos” que pueden favorecer y propiciar su desarrollo”. SÁNCHEZ CAMACHO PEREZ, Alicia: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. pp., 3-4.

<sup>617</sup> MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional...* Op. Cit. p., 55.

y asegurar que serán utilizados como criterio orientador en el Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional<sup>618</sup>.

#### 6.2.4.

#### Problemáticas en la nueva Formación Profesional

La nueva Formación Profesional parte, como se ha tenido oportunidad de comprobar en el transcurso de los anteriores apartados, de un sólido programa que se vincula a los recientes Planes de Empleo y conecta con el espíritu constructivo hacia la formación que se fomentó en Luxemburgo. Sin embargo, a la hora de materializar los principios estipulados en los Programas Nacionales, la Formación Profesional choca contra una serie de obstáculos cuyo abordaje resultará determinante para el buen estado de salud de los próximos años con respecto a este nivel educativo.

Como barreras más inminentes que se presentan hay que señalar, por un lado, que mientras no exista de forma real y no solamente en proyecto el Sistema de Cualificaciones, con definiciones consensuadas en torno a las mismas, no existirá un marco formal por parte de las Administraciones educativas y laborales para acreditar de modo eficaz las competencias adquiridas, al no poder garantizar el marco educativo que las avale. Este aspecto nos lleva a su base, esto es, a precisar de forma irrevocable el propio concepto de 'cualificación profesional'. Si bien la cualificación se ha convertido en la médula espinal de los sistemas de Formación Profesional, ¿es esta denominación absolutamente correcta?. Si como tal entendemos al conjunto de requerimientos de capacidades profesionales, ¿no sería mejor sustituir el término de 'cualificación' por el de 'formación', si por ésta ese define a toda actividad que tiende y se dirige a mejorar, generar, aumentar o mantener las capacidades?.

Unido a lo anterior, existen varios (tal vez demasiados) instrumentos de acreditación que en la actualidad desembocan en diversos documentos: títulos de Formación Profesional y certificaciones de profesionalidad (estos últimos alcanzados en contextos de formación continua no formalizada, por la propia experiencia o por la modalidad de aprendizaje), etc. Esta variedad de procedimientos de evaluación, unido a la dificultad que en su base ya entraña la terminología propia de Formación

---

<sup>618</sup> Postura que resulta ratificada por los estudios acerca de los nuevos yacimientos de empleo. CACHÓN RODRÍGUEZ, Lorenzo: "Los «nuevos yacimientos de empleo» en España: una (primera) visión general". *Revista de Economía y Sociología del Trabajo* 29-30 (1995), 124-141.

Profesional, “hace que la credibilidad de los documentos sea, a veces, nula, y la transparencia imposible”<sup>619</sup>.

Hoy por hoy la ausencia de una metodología consensuada acerca de correspondencias y homologaciones de los distintos sistemas entre sí parece ser uno de los obstáculos que más pesa, existiendo, lejos de ello, tres elementos autónomos y sin miras a su unión funcional: los Títulos de Formación Reglada, los Certificados de Profesionalidad de la Formación Ocupacional y las acciones formativas dirigidas a personas ocupadas, formando parte de la última parte de la tripleta, la Formación Continua. El panorama se torna oscuro desde el momento en que no se cuentan con criterios para la regulación de la acreditación de las cualificaciones profesionales desarrolladas en el trabajo, siendo ésta una de las demandas más reivindicadas desde los Sindicatos: la clarificación, reconocimiento, equivalencia y certificación formal de la ‘experiencia’<sup>620</sup>. Dicho de forma más directa: las estrategias de negociación colectiva entre los interlocutores sociales deberían incluir de forma manifiesta la relación entre la estructura profesional pactada en los convenios con las correspondencias habidas entre los diferentes subsistemas formativos. Lejos de esta posición, ideal, nos encontramos claras descompensaciones a favor de la Formación Profesional reglada, al tiempo que la certificación en la formación continua y los Contratos formativos de la formación ocupacional todavía se hallan en franca desventaja en cuanto a la homologación de los títulos a los que conduce.

Las distintas soluciones parecen depender sobremanera del papel que cumpla el Instituto de Cualificaciones, sobre el cual recaen muchas, quizá excesivamente, tareas: la de definir las cualificaciones y sus niveles, establecer las correspondencias entre los títulos de Formación Profesional y el sistema nacional de cualificaciones, homologar los resultados de la competencia perseguidos por diferentes sub-sistemas, garantizar la calidad de la Formación Profesional y concretar los mecanismos de convalidación entre las acreditaciones diversas.

Es necesario, al mismo tiempo, que las titulaciones y certificaciones que se van incorporando progresivamente vayan cumpliendo los requisitos definidos desde

---

<sup>619</sup> DEL CASTILLO, Mariano: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 7.

<sup>620</sup> GÓMEZ MANZANEQUE, Blanca: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 2. Tal y como afirma, de una forma muy gráfica, la autora, cuando los trabajadores oyen hablar de reconocimiento de su cualificación profesional preguntan inmediatamente: “¿y todo lo que he estado demostrando día a día en las empresas por las que he pasado, quién me lo certifica?... Porque yo cursos no tendré, pero experiencia...”.

el Sistema Nacional de Cualificaciones, y estén homologadas por el Instituto Nacional de Cualificaciones, de cara a dotarlos de credibilidad y poder contribuir a su correspondiente aceptación social<sup>621</sup>.

Sin embargo, el citado Instituto, concebido como organismo autónomo de carácter administrativo y centralizado, no recibe actualmente apoyatura por parte de una de las partes de la concertación social, tal y como son los Sindicatos. En efecto, éstos optan definitivamente por la abstención ante lo que ellos definen de fracaso de la propuesta del Instituto, ya que opinan que de la indefinición inicial de las propuestas se ha pasado a contar con importantes insuficiencias y silencios<sup>622</sup>. Las razones que llevan a Comisiones Obreras y a Unión General de Trabajadores a ratificar su postura se basan en el rechazo respecto a un principio organizativo, un principio formativo y un principio social incumplidos.

Respecto al primero, se llega a la conclusión de que se ha creado una caricatura administrativa del citado organismo, es decir, desde la proposición acerca de las funciones que se definieron desde el Anteproyecto de su creación y a las que había que sumar la composición que se suponía de carácter tripartito, se acaba convirtiendo en un organismo muy pequeño de dimensiones pero, más importante, de poca relevancia funcional y en el que la participación social queda bruscamente limitada a 'tener un carácter consultivo'. De ahí parte el principio social, ya que se siente de este modo que se está desvirtuando el papel de la negociación colectiva, de modo que se tambalea entonces la perspectiva metodológica para el abordaje de la nueva configuración de títulos, ya que se requiere necesariamente el consenso entre todos los agentes sociales que incurren en el proceso de decisión. El segundo principio, de naturaleza formativa, insiste sobre el olvido intencionado con respecto a la formación continua, hasta el punto de que el Instituto parece sólo dar cabida a los agentes que deciden y gestionan dos de los subsistemas formativos: la Administración laboral en el caso de la Formación Ocupacional y la Administración educativa en el caso de la Formación Profesional reglada. El tercer gestor,

---

<sup>621</sup> En este sentido, como indica Basconés, habrá que aunar esfuerzos por parte de todos los interlocutores sociales, a fin de que el citado Instituto Nacional de Cualificaciones sea una realidad palpable. Pero, lejos de esta situación ideal, hoy nos encontramos con experiencias puntuales, ya pioneras, cuyos objetivos iniciales se mantienen, pero evidentemente a una escala menor, y más estrechamente unido a las necesidades regionales, tal y como es el Instituto Vasco de Cualificaciones. BASCONÉS, Rafael: "Los retos actuales de la Formación Profesional". Conferencia presentada en *XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* en Mataró. Noviembre de 1999.

<sup>622</sup> GÓMEZ MANZANEQUE, Blanca: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Op. Cit. . pp., 6-16.

cristalizado en los acuerdos llevados a cabo por y desde los agentes sociales, a través del *FORCEM*<sup>623</sup>, se ha quedado en una línea marginal.

En esta línea, tal vez resulte constructivo redefinir la perspectiva metodológica para alcanzar nuevos consensos en torno a la elaboración de una sola propuesta para la implantación de mecanismos de reconocimiento y certificación de las cualificaciones adquiridas, tanto por la vía formativa como por la experiencia laboral, sin olvidarnos de la formación continua, también susceptible de certificación.

Además, a todo lo anterior hay que unir una realidad cuanto menos que preocupante, puesto que las cifras actuales con respecto al número de estudiantes que acceden a la Formación Profesional reglada están descendiendo con respecto a otros años académicos. En el siguiente Cuadro se recoge la evolución en el número de estudiantes del periodo y curso 1988-1989 y 1997-1998, mostrando cómo en la actualidad el número de alumnos es muy inferior a las cifras barajadas a principios de la década de los noventa, siendo ésta el inicio de un descenso gradual y sucesivo que se padece hasta nuestros días.

#### EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN FORMACIÓN PROFESIONAL GENERAL<sup>624</sup>

AÑO. CURSO ACADÉ- MICO *****	1988- 1989	1989- 1990	1990- 1991	1991- 1992	1992- 1993	1993- 1994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998
Andalucía	142.876	154.660	162.147	163.993	155.291	149.384	139.490	127.727	108.329	89.106
Canarias	27.366	32.618	38.988	44.681	46.673	47.339	43.580	38.820	31.176	23.894
Cataluña	144.337	147.604	152.832	158.995	157.873	161.350	151.704	135.563	110.994	86.834
Galicia	49.045	51.547	54.690	60.107	63.130	63.259	63.547	60.989	58.879	54.305
Navarra	12.432	12.365	11.921	11.521	11.918	10.973	11.111	11.129	9.045	6.653
País Vasco	52.281	49.639	49.139	48.619	48.423	46.649	43.814	40.174	37.021	26.015
Madrid	91.303	90.410	90.426	92.337	89.106	85.754	81.543	72.073	60.418	46.840
Comun. Valencia	64.069	74.290	80.648	88.269	92.907	94.930	88.389	80.385	71.363	63.400
<b>TOTAL</b>	<b>782.208</b>	<b>817.099</b>	<b>847.350</b>	<b>875.801</b>	<b>863.558</b>	<b>847.783</b>	<b>792.431</b>	<b>712.384</b>	<b>601.483</b>	<b>479.628</b>

<sup>623</sup> *FORCEM* es la Fundación para la Formación Continua que articula las diferentes modalidades de este sistema de Formación Profesional a través de ayudas a Planes formativos, permisos individuales de Formación, acciones complementarias y de acompañamiento, así como participaciones en Programas de iniciativas europeas (como el *Leonardo Da Vinci* o el *ADAPT*). A través de estas acciones formativas, cerca de 3.700.000 trabajadores se beneficiaron de la formación continua a través de este organismo en el año 1996. Una información más pormenorizada puede consultarse en *FORCEM: Memoria de Actividades 1996*. Madrid. FORCEM, 1997.

<sup>624</sup> Cuadro elaborado a partir de MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de la enseñanza en España. 1989-90. Niveles de preescolar, enseñanza general básica y Enseñanzas Medias*. Madrid. MEC, 1990. p., 130; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de la enseñanza en España. 1992-93. Datos avance y evolución del alumnado*. Madrid. MEC, 1993. pp., 173, 218 y 219; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de la enseñanza en España. 1996-97. Datos avance y evolución del alumnado. Niveles de Infantil, Primaria, EGB, Secundaria y Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño*. Op. Cit. pp., 27 y 61. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadística de Enseñanza en España. Datos avance curso 1997-1998. Evaluación del alumnado. Educación Secundaria y Formación Profesional*. [D.e.].



Las últimas cifras, procedentes del año académico 1998, muestran cómo, efectivamente, el número de alumnos inmersos en este nivel educativo ha disminuido ligeramente con respecto al curso académico anterior. Aún así, por Comunidades Autónomas, Galicia muestra un leve descenso en las cifras de alumnado matriculado con respecto al año anterior, al igual que la Comunidad Valenciana y Navarra. En el resto, la diferencia en el número de matriculados es mucho más abrupta.

Aun así, y según el Consejo Escolar de Estado, este descenso de la población estudiantil se produce en buena parte por la heterogeneidad en los ritmos de implantación de la nueva Formación Profesional, que tiene un calendario de implantación progresivo y que mientras ha de convivir con una Formación Profesional de carácter experimental y con la Formación Profesional de la Ley educativa anterior<sup>625</sup>. Si esto es cierto, habrá que esperar a que se asiente de forma definitiva y generalizada la nueva Formación Profesional legitimada desde la *LOGSE*, si los plazos de dicho calendario se cumplen correctamente, y será entonces el momento estratégico de acometer nuevos estudios estadísticos sobre el número de alumnos que accede a este nivel educativo, así como las familias y Módulos profesionales que se muestran como preferentes, etc; y de nuevo atendiendo a las peculiaridades y especiales circunstancias que ocurren por Comunidades Autónomas.

Como trasfondo final, si la aplicación definitiva de la *LOGSE* está prevista para el año 2002, aunque ya reconozcamos que “la reforma de la Formación Profesional es ya un hecho”<sup>626</sup>, ahora nos encontramos en un momento crucial y decisivo con respecto a la configuración del que será el sistema educativo del siglo XXI. Todavía queda pendiente, en este sentido, la generalización de la nueva Formación Profesional de grado medio y de grado superior<sup>627</sup>, que supone ser otro de los grandes pilares de las políticas reformistas. Sólo queda tomar una actitud de ‘esperar y ver’, (aunque no exenta de cierta expectación), una vez superado el escepticismo de etapas anteriores, puesto que son muchas las demandas y esperanzas actualmente vertidas sobre una todavía muy nueva concepción de Formación

---

<sup>625</sup> Y este hecho, en opinión del CES, no hace sino inducir a la confusión y al rechazo, por lo que se hace prioritario implantar con brevedad la totalidad de los Ciclos formativos de la LOGSE. CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Economía, Trabajo y sociedad. España 1998. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. p., 339.

<sup>626</sup> Tal y como señala, con talante decididamente optimista, el MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 55.

<sup>627</sup> CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Volumen 1. Op. Cit. p., 171.

Profesional. En efecto, la nueva configuración de Formación Profesional nos presenta un nivel educativo que no cuenta con apenas tiempo en su andadura ni se ha familiarizado apenas con los nuevos planes de estudio y entornos formativos, y ha tenido un periodo de gestación muy complicado, marcado ya por las exigencias (quizá demasiado altas) aunque también haya resultado arropada por un clima de concertación y acuerdo. Se espera, así, colmar las actuales expectativas vertidas, con un futuro marcado por el crecimiento y fortalecimiento óptimos con respecto a esta anterior 'conciencia del sistema educativo', y que hoy camina, ennoblecida, hacia el justo reconocimiento con respecto a sus vecinas europeas.



## **SECCIÓN III**

# **EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA**

### **INTRODUCCIÓN**

**CAPÍTULO SÉPTIMO:** La Administración, Supervisión y Control del sistema de Formación Profesional de Alemania

**CAPÍTULO OCTAVO:** Legislación en materia de Formación Profesional

**CAPÍTULO NOVENO:** La organización de la Formación Profesional en Alemania



## INTRODUCCIÓN

Los cambios producidos en la legislación española sobre la Formación Profesional surgen en buena medida por el influjo que ejerce el modelo profesional por excelencia, el planteamiento que de la Formación Profesional se establece en Alemania. Su arraigado carácter teórico-práctico le convierte en único referente obligado para las reformas educativas en materia de Formación Profesional en los países comunitarios.

Los países que desarrollan de forma orgánica y mayoritaria el sistema dual, como es el caso de Alemania, conjuntamente con Austria y Suecia, poseen menores problemas con respecto a la integración de los jóvenes en el posterior mundo laboral<sup>629</sup>. Este hecho resulta corroborado por la OCDE, al señalar que si bien el paro de los jóvenes es generalmente elevado en todos los países de la OCDE (afectando de manera grave a países como España, Italia o Nueva Zelanda), en Alemania, junto a Japón y Luxemburgo, la tasa es igual o inferior al 5%<sup>630</sup>. Las causas de la poca incidencia de paro juvenil en el marco alemán han de buscarse en el conjunto de medidas que se han destinado a elevar el nivel de formación de los jóvenes de 15 a

<sup>629</sup> Este dato resulta confirmado por diversos autores, DEISSINGER, Thomas: "The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". *Compare* 24 (1994), 17; BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". *Comparative Education* 2 (1987) 123; TEICHLER, Ulrich: "La formación e iniciación al empleo en Japón: impresiones de una comparación germano-japonesa". *Formación Profesional* 5 (1995), 67; EURYDICE y EUROSTAT: *Key data on education in the European Union*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1997. pp., 6 y 7;

<sup>630</sup> OCDE: *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE*. París. OCDE, 1995. p., 41. Este dato correspondiente a 1993 resultará confirmado dos años más tarde, si bien la cifra aumenta a algo menos del 10%, en EURYDICE y EUROSTAT: *Key data on education in the European Union*. Op. Cit. p., 9. También corroborado por un estudio llevado a cabo por KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998. p., 11. Tanguy, sin embargo, comparando las tasas de desempleo juvenil en 1990 de Francia y Alemania, para el tramo de edad comprendido entre los 15 y los 29 años, siendo de un 19 y 4'5% respectivamente, reconoce que este indicador no está exento de problemas para su interpretación, ya que, por ejemplo, resulta discutible la pertinencia de esta división por tramos de edad, puesto que la división a partir de los 15 años ya prácticamente no se justifica en la actualidad. TANGUY, Lucie: "Educación y trabajo. Situación de un campo de investigación en Alemania, Gran Bretaña e Italia". *Formación Profesional* 2 (1994), 77. De hecho, en las cifras ofrecidas por la OCDE correspondientes al descriptor "tasas de desempleo y empleo por nivel educativo" de 1995, 1997 y 1998, se dividen los niveles educativos en función de tres tramos de edad: de los 15 a los 19 años, de los 20 a los 24 años y de los 24 a los 29 años, a fin de discriminar todavía más los resultados hallados por este descriptor. Así, los datos más recientes indican que para el primer grupo la tasa estudiada es de un 21.3, para el segundo grupo de un 15.8 y para el tercero de un 10.4, respectivamente. OECD: *Education at a glance. OECD Indicators* 1998. París. OECD, 1998. p., 256.

24 años, y la motivación que ello supone para que éstos opten por las alternativas del sistema dual<sup>631</sup>.

De este modo, Alemania se alza como el país más claramente asociado a un modelo de Formación Profesional exitoso en sus objetivos y propósitos, así como en su procedimiento. La Formación Profesional goza de un gran reconocimiento como consecuencia de una arraigada tradición profesionalizante. La más alta consideración de los estudios profesionales, se traduce, por ejemplo, aunque no sólo, en una mayor participación en los mismos, se asienta también en el éxito conseguido con aquellas modalidades que van más allá de la Formación Profesional formal: el aprendizaje continuo en la empresa, la opción mixta, pero también a la modalidad de aprendizaje dual, escogida de forma mayoritaria por los jóvenes que se embarcan en estudios profesionales.

Además, el fenómeno de la moderada incidencia del paro juvenil en este país suele atribuirse a la gran importancia estratégica concedida a la Formación Profesional, ya que, por ejemplo, más de la mitad de los jóvenes eligen como modalidad educativa el denominado sistema dual<sup>632</sup>. Lo anterior, unido a la relativa homogeneidad en la calidad de la enseñanza, incluyendo a la educación general, que constituye una buena base de partida para la modalidad profesional; y a una educación superior también muy extendida<sup>633</sup>, entre otros factores, propicia que en Alemania exista una alta deferencia y estima hacia la Formación Profesional, y favorece, sin duda, su elevado grado de éxito en la consecución de los correspondientes objetivos formativos.

Son éstas, entre otras, las razones que me han llevado a elegir Alemania como unidad de comparación para ser trabajada conjuntamente con el actual sistema de Formación Profesional español.

---

<sup>631</sup> Sin embargo, no hay que olvidar tampoco que con la reunificación de las dos Alemanias, el desmantelamiento del COMECON (la organización económica de los países de la Europa del Este), la pérdida de antiguos mercados de consumo, el paso de una economía planificada a una economía de mercado y la transformación de las empresas nacionalizadas en empresas privadas, entre otros, se ha disparado la cifra de parados en los nuevos Estados Federales. Como señala Múnch, la cifra está por encima de la registrada en los antiguos Estados federales. Por ejemplo, a finales de 1992, era de un 16'5% en los nuevos Estados y de un 6'3% en los antiguos, y MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. p., 21.

<sup>632</sup> TEICHLER, W.: "La formación e iniciación al empleo en Japón: impresiones de una comparación germano-japonesa". Op. Cit. 67-74.

<sup>633</sup> MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. pp., 16-20.

Aunque el desarrollo del sistema de Formación Profesional que sigue a los próximos Capítulos corresponde al ámbito de la Alemania ya unificada, desde 1990, no es menos cierto que el devenir educativo en materia de Formación Profesional (así como el resto de ramas del sistema educativo) en la República Democrática Alemana se muestra en la actualidad desigual con respecto a la República Federal de Alemania. Lo anterior es fruto de divergentes desarrollos históricos, ideologías de naturaleza diferenciada que cristalizan lógicamente en sistemas educativos concebidos como diferentes. De todo ello se desprende la dificultad intrínseca que supone todo proceso de adaptación y adopción de principios ideológicos y educativos diferentes entre sí.

Por esta razón, y entendiéndolo que hoy por hoy no puede hablarse, en este sentido, de una 'Alemania unificada en materia de Formación Profesional', se repasa en esta Presentación el estado actual de la República Democrática Alemana, a fin de percibir las diferencias más significativas que separan a este modelo educativo del que será el objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral, la Formación Profesional en la República Federal de Alemania.

Una mención a la República Democrática Alemana (*RDA*).

Con la reunificación de los dos Estados, el 3 de octubre de 1990, se implantó en la República Democrática Alemana el sistema federal. Como trasfondo, no solamente supuso la integración política y la reorganización de los nuevos Estados federales, sino que llevó consigo un profundo proceso de reestructuración de su economía, aspecto éste que implica un decisivo paso hacia la economía de mercado. En el campo concreto de la Formación Profesional, este hecho implicó que la competencia sobre la Formación Profesional en las empresas se transfiriera a la Federación, y las competencias sobre las escuelas, entre ellas las de Formación Profesional, a los nuevos Estados federales surgidos, tal y como ya había sucedido a los antiguos.

Considerando que la Formación Profesional en la 'antigua' República Democrática Alemana bebe de las mismas fuentes históricas que en la 'antigua' República Federal de Alemania, es interesante señalar algunas notas del desarrollo de la Formación Profesional que tiene lugar en la primera<sup>634</sup>. Hay que partir

---

<sup>634</sup> Un estudio detallado de la situación educativa, por niveles, de la República Democrática Alemana previa a la unificación



reconociendo que, tras la reunificación, se respetó la tradición existente en torno a la Formación Profesional, a pesar de las diferentes condiciones que pesaban sobre el contexto educativo, fruto a su vez de la organización del Estado, de la política, de la sociedad y de la economía. Sin embargo, la República Democrática Alemana y la República Federal de Alemania coinciden en un punto, y éste consiste en la importancia de mantener unida la formación práctica en las empresas y la formación teórica en las escuelas, como principio fundamental que rige al sistema dual<sup>635</sup>.

En contraste con la estructura federal de la República Federal alemana, representado a través de la 'soberanía' de la que disfrutaban todos los *Länder*, el sistema educativo de la República Democrática Alemana se caracteriza por ser centralizado administrativamente y organizado en función de una base ideológica estricta según las directrices de la doctrina del Partido Socialista Unido de Alemania (*SED*). Esta manera de entender y dispensar educación, con fuerte raigambre de las teorías filosóficas marxistas y leninistas<sup>636</sup>, está conectada directamente con la cosmovisión según la cual el estado central controla la economía y la política educativa, objetivos que cristalizan a través de una Constitución estatal centralista, una economía planificada y la nacionalización de las empresas privadas.

De esta manera, puede afirmarse que el Ministerio de Educación Nacional era el responsable de todo el sistema educativo. En 1959 el sistema escolar de diez grados de la escuela superior politécnica (*Polytechnische Oberschule*) se convirtió en el estándar o modelo de educación estatal obligatoria, siendo ésta de naturaleza comprensiva, frente al 'carácter diferenciado' (*Gegliedertes Schulwesen*) con el que se define la República Federal alemana. Hay que destacar además que se creó, a fin de completar la infraestructura educativa, un Secretariado Permanente de Estado para las cuestiones educativas que concernían de forma más directa a la educación superior y al sector escolar técnico (las *Fachschulwesen*). Con el tiempo, la necesidad de contar con una Formación Profesional de mayor calidad y

---

puede encontrarse en APARICIO FERNÁNDEZ, Juan M. Y ACERO SÁEZ, Eduardo: *Cómo se estudia en la República Democrática Alemana*. Madrid. Editepsa, 1991. Las novedades acaecidas sobre los nuevos *Länder* en materia educativa pueden ser cotejadas en FÜHR, Christoph: "The education system of the five new Länder of the Federal Republic of Germany". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical context*. London. Routledge, 1995. pp., 259-284.

<sup>635</sup> Si bien en la República Democrática Alemana la formación en las empresas y las clases en las escuelas de Formación Profesional eran dirigidas, antes de la reunificación, desde una perspectiva centralista, por una Secretaría de Estado independiente. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 32.

<sup>636</sup> Que contemplan a la sociedad alemana occidental como la representación de un sistema represivo, a través de sus instituciones, de forma que en un principio prevaleció la crítica a las formas sociales que fomentaba la República Federal de Alemania, al poner ésta en entredicho la tradición centralizadora en que se hallaba sumida el país. JÜRGEN APEL, Hans: "Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990". *Revista Española de Pedagogía* 193 (1992), 452.

protagonismo obligaría a la creación de un ministerio separado, así como un Secretariado de Estado especial, para la Formación Profesional. La Ley de 1965 sobre estándares de la educación socialista, generada a partir de un proceso que comenzó en 1950, continúa determinando la educación de República Democrática Alemana hasta finales de la década de los años ochenta sin apenas reformas significativas.

Con la reunificación de 1990, la situación de la República Democrática Alemana se modifica radicalmente, a raíz de la anexión con la República Federal alemana, aspecto éste que reubicará lógicamente sus estructuras, previo ajuste en su concepción educativa. Con la reunificación alemana, son cinco los *Länder*, pertenecientes éstos a la República Democrática Alemana, que se anexionan a los antiguos, y este momento queda recogido de forma gráfica por la Ley Fundamental<sup>637</sup>. Éstos pasan a denominarse los 'cinco nuevos estados' (*Die fünf neuen Länder*) o también los *Die neuen Bundesländer*<sup>638</sup>. Será la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura, ayudados por la Comisión General de los *Länder* de Planificación y Promoción de Investigación, el marco legal donde se decidirán las regulaciones para implementar el acceso, que quedarán recogidas y fijadas en el Tratado de Unificación (*Einigungsvertrag*). A su vez, el Ministro Federal de Educación y Ciencia se responsabilizará en las áreas correspondientes a la educación superior y la investigación. En efecto, y retomando la importancia concedida a la equivalencia en las cualificaciones obtenidas, en el artículo del Tratado puede leerse<sup>639</sup>:

#### ARTÍCULO 37:

*“De acuerdo con el artículo 37 las certificaciones académicas y vocacionales que fueron adquiridas en la República Democrática Alemana son*

<sup>637</sup> En efecto, en el Preámbulo de ésta, como consecuencia de la Reforma de la Ley de 23 de septiembre de 1990, puede leerse que “los alemanes de los Länder de Baden-Württemberg, Baviera, Berlín, Brandenburgo, Bremen, Hamburgo, Hesse, Mecklemburg-Vorpommern, Baja Sajonia, Renania del Norte-Westfalia, Renania-Palatinado, Sarre, Sajonia, Sajonia-Anhalt, Schleswig-Holstein y Turingia [...] [Nótese que están nombrados e incluidos los “nuevos” Länder]. Por lo tanto, la presente Ley Fundamental rige para todo el pueblo alemán”. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Madrid. Tecnos, 1994. p., 175.

<sup>638</sup> PHILLIPS, David: “Transitions and traditions: educational developments in the New Germany in their historical Context”. En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Op. Cit. p., 241.

<sup>639</sup> Recogido por MITTER, Wolfgang: “Education in Present-Day Germany: some considerations as mirrored in comparative education”. *Compare* 1 (1992), 54.

*reconocidas en el conjunto de Alemania, como equivalentes a las adquiridas en la «vieja» República Federal alemana (...)*”.

La tendencia encontrada en los nuevos *Länder*, con respecto a la educación secundaria inicial, es a continuar con los modelos ‘conservadores’ tripartitos, a excepción de Brandenburgo, el único *Länder* con un gobierno social demócrata que establece el sistema de las *Gesamtschulen*, como una opción más a elegir. Aun así, la tendencia dominante es que la escuela del Este ha sido modelada según los parámetros del sistema educativo ya existente, perdiendo de algún modo los fundamentos ideológico-políticos que durante tanto tiempo sostuvo al sistema alemán concebido ahora como los ‘nuevos’ *Länder*<sup>640</sup>.

Al mismo tiempo parece reproducirse otra tendencia que será estudiada con más detenimiento en el Capítulo Noveno, y es que existe asimismo una aparente animadversión hacia las *Haupschulen*, una de las tipologías de instituciones secundarias obligatorias, al pesar sobre ellas una idea de ‘escuelas independientes’ que no acaba de casar con la estructura educativa, de modo que ésta no puede competir con la expansión de que son objeto tanto las *Realschulen* como los *Gymnasia* (la opción más profesionalizante y la más académica, respectivamente).

Unido a ese afán de imitar las estructuras del sistema alemán ‘viejo’, resulta significativo señalar que con la introducción de la nueva organización escolar, se oscurece de forma definitiva la visión de la Educación General Politécnica de educación secundaria, de diez años de duración. Dejando aparte su estructura ideológica, la principal deficiencia del modelo antiguo parecía consistir en la postura tendente a igualar a los sujetos, a pesar de sus cualidades e intereses individuales, y estar rechazando, con ello, tanto a los alumnos que podrían destacar por sus talentos como a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje.

Sin embargo, existen diferencias más que evidentes entre la Formación Profesional establecida en ambos países, demostrando de este modo que la transposición de un contexto a otro no puede hacerse de forma automática sin tener en cuenta los factores que están interactuando, de naturaleza variada, y que moldea el sistema educativo resultante. Algunas de las divergencias más significativas son<sup>641</sup>:

---

<sup>640</sup> Ibidem. pp., 53-68.

<sup>641</sup> Estudiadas en profundidad por UTHMANN, Karl-Joseph: “Vocational Education and Training in Germany after unification”. *European Journal of Education* 1 (1991), 6-7 y SCHÄFER, Hans Peter: “¿Diploma de Formación Profesional y

- En primer lugar, según la Constitución de la anterior República Democrática Alemana, los jóvenes están obligados a integrarse en cualquier proyecto de formación. Este principio ineludible resulta reforzado desde la propia legislación laboral, considerándose como parte inherente de una muy centralizada y planificada economía.
- En segundo lugar, el periodo de formación se reduce a dos años, como reducto del antiguo sistema de educación politécnica, frente a una duración más larga en la República Federal alemana.
- En tercer lugar, no existen requisitos de entrada para la formación en las ocupaciones profesionales reconocidas por el Estado, además de poseer unos contenidos de menor enjundia y ser tratados con menos profundidad (acordes también con esa menor duración del curso total).
- En cuarto lugar, se plantean diferencias estructurales cruciales que hacen emerger nuevos problemas, en relación esta vez con la industria, porque los aprendices que se forman en los *colleges* industriales profesionales (*Betriebsberufsschulen*) reciben una educación de naturaleza teórica y práctica, pero la enseñanza no es responsabilidad de las empresas, como en la República Federal alemana, sino de los *Länder*, puesto que el sistema no permite todavía tanta autonomía como para que las anteriores se responsabilicen de la formación de sus pupilos. Además, existe el agravante de que los *colleges* industriales no existen en todas las empresas estatales, sino que lo usual es que se concentren en combinaciones que se generan desde las propias grandes industrias socialistas (aunque esta situación carencial está tratando de ser paliada con la generalización de programas a gran escala que formen a alumnos también desde los entornos de pequeñas y medianas empresas).
- En quinto y último lugar, la propia empresa alemana del Este ha de hacer frente a una serie de escollos, de diversa naturaleza: gran parte de estas empresas han dejado de existir, se encuentran en fase de transición o no

son competitivas; la mayoría de las empresas han cerrado sus escuelas de Formación Profesional y sus academias; el aumento de la capacidad formativa en el ámbito artesanal requiere la creación de nuevas empresas artesanas, cuyo desarrollo se encuentra con grandes obstáculos; etc. De hecho, cuando se produjo la unificación, “la dotación material de las empresas y de las escuelas profesionales era muy deficiente: en más de un tercio de los centros de formación las máquinas tenían más de quince años y el 20% de los edificios escolares mostraban carencias importantes o eran inservibles”<sup>642</sup>.

En definitivas cuentas, son muchos los factores que todavía pueden ser susceptibles de mejora, tales como la revisión de sus currícula formativos, en pro de una mayor calidad de la formación recibida por los alumnos, pero también la consideración de la parte de la formación que corresponde a la escuela frente a la parte desarrollada en la empresa, mucho más generalizada. De ahí que el Instituto Federal de Formación Profesional Del Este haya invitado a un buen número de expertos para consultarles acerca de todos aquellos aspectos que requieran mejoras que reviertan directamente sobre la educación. Pero lo anterior no se conseguirá si no se cumple otro requisito fundamental, tal y como es el cambio de mentalidad por parte de los responsables de la educación, de los padres, de los profesores y de los alumnos. En este sentido, se necesita concentrar buena parte de los esfuerzos desde los agentes implicados, para avanzar en un modelo de Formación Profesional más comprometido con las necesidades reales. Para ello se deberá acatar la asunción previa de la caída definitiva del socialismo, con sus respectivas consecuencias acaecidas sobre los aspectos sociales y económicos.

---

<sup>642</sup> Estudiados por LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, María Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Op. Cit. p., 119.

## **CAPÍTULO SÉPTIMO**

### **LA ADMINISTRACIÓN, SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ALEMANIA**

7.1. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y BASES LEGALES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

7.2. FEDERALISMO EN LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

7.3. LA COLABORACIÓN ENTRE LA FEDERACIÓN Y LOS *LÄNDER*: EL PAPEL ESTRATÉGICO DE LOS INTERLOCUTORES SOCIALES

7.4. ESTRUCTURAS DE SUPERVISIÓN, ADMINISTRACIÓN Y FINANCIACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA



## CAPÍTULO SÉPTIMO:

### LA ADMINISTRACIÓN, SUPERVISIÓN Y CONTROL DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ALEMANIA

En el presente Capítulo se abordará la consideración y consiguiente tratamiento que recibe la Formación Profesional desde la perspectiva administrativa, y desde la función de supervisión, bajo el reconocimiento previo de la singularidad que ofrece la estructura política alemana.

Quizá convenga comenzar esta introducción señalando que la República Federal Alemana es una república democrática, federal y constitucional y un Estado responsable, estando a su vez formado por 16 *Länder* (Estados)<sup>643</sup> que cuentan con su propia Constitución y gobierno. Esta estructura se fundamenta, como se tendrá ocasión de profundizar, sobre una enérgica y efectiva colaboración entre la Federación y los Estados conformantes, y que no hace sino demostrar, como trasfondo, el rol estratégico que aquí cumplen los interlocutores sociales y que afecta de forma muy especial a la Formación Profesional.

#### 7.1.

#### PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y BASES LEGALES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN

La Constitución de la República Federal alemana, conocida como *Grundgesetz* o Ley Fundamental, fue adoptada en 1949 para conformar un nuevo sistema político basado en la libertad y en la democracia, y modificada tras la caída del Muro de Berlín, siendo objeto de una reforma en septiembre de 1990, con motivo de la firma del Tratado sobre el restablecimiento de la unidad alemana. En su Preámbulo puede leerse que los alemanes están llamados a “conseguir en libre auto-

---

<sup>643</sup> El *Länder* puede ser definido como uno de los estados constitutivos de la República Federal alemana, existiendo dieciséis en total, aspecto éste que le concede, al igual que la Federación, una autoridad estatal original. Aun así, la responsabilidad para la ejecución de los poderes del Estado y de la realización de las tareas del Estado resulta dividida por la Ley Básica (la Constitución alemana) entre la Federación y sus Estados Constitutivos. De esos 16 *Länder* que se han nombrado anteriormente, los últimos 5 *Länder*, correspondientes a República Democrática Alemana, son reconocidos como los “nuevos” *Länder*, mientras que los otros 11 Estados constituyentes, de la República Federal alemana, se denominan los “viejos” *Länder*. Los “antiguos” Estados federales son enumerados a continuación (nombrando al mismo tiempo sus capitales): *Baden-Württemberg* (Stuttgart), *Baviera* (Múnich), *Bremen* (ciudad-estado), *Hamburgo* (ciudad-Estado), *Hessen* (Wiesbaden), *Baja Sajonia* (Hannover), *Renania del Norte-Westfalia* (Düsseldorf), *Renania-Palatinado* (Maguncia), *Sarre* (Saarbrücken), *Schleswig-Holstein* (Kiel), y *Berlín* (ciudad-estado). Los “nuevos” Estados federales: *Brandeburgo* (Potsdam), *Mecklenburgo-Pomerania anterior* (Scherin), *Sajonia* (Dresde), *Sajonia-Anhalt* (Mandeburgo) y *Turingia* (Erfurt).



determinación la unidad y libertad de Alemania”<sup>644</sup>. La Ley Básica establece, así, que la República Federal alemana es un Estado federal democrático y social, de modo que el ejercicio de los poderes gubernamentales se dividen entre la Federación y los *Länder*. A un nivel federal, las funciones ejecutivas son responsabilidad del Gobierno Federal<sup>645</sup> y las funciones legislativas del *Bundestag*<sup>646</sup> y el *Bundesrat*<sup>647</sup>. A nivel de cada *Länder*, la autoridad soberana corresponde a cada uno de los gobiernos y parlamentos del *Land*.

Volviendo, así, sobre la estructura federalista y al propio concepto de Federalismo del que ya se ha hecho mención desde la propia Constitución, y como una de las repercusiones más significativas en el terreno educativo, en la República Federal de Alemania la responsabilidad con respecto al terreno educativo también está determinada y condicionada por la estructura federal del Estado.

El gobierno federal está conformado por un total de 16 Ministerios federales, coordinados por el Canciller federal, figura política que goza de una posición autónoma con respecto a los anteriores. La función de éste último queda resumida en “su poder para determinar las líneas directrices de la política general”, tal y como

<sup>644</sup> CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. p., 175.

<sup>645</sup> Según en Artículo 20 de la Ley Fundamental. En el Artículo 23, en materia comunitaria, se añade que “el Gobierno Federal dará oportunidad al *Bundestag* para que adopte una postura antes de que aquél colabore en el establecimiento de actos normativos de la Unión Europea. El gobierno federal tendrá en cuenta, en el momento de las negociaciones, la posición del *Bundestag*. Los detalles serán regulados por ley”. Además, el Artículo 84, apartado 2, añade, al respecto: “El gobierno Federal, con la aprobación del *Bundesrat*, podrá dictar disposiciones administrativas de carácter general”. *Ibidem* pp., 181-182 y 200. Se destaca con ello el hecho de que “el poder ejecutivo del Gobierno no se agota en la ejecución de las leyes, sino que se considera como una peculiar función que viene a completar su esfera gubernamental”. STARCK, Cristian y LEGAZ LACAMBRA, Luis (traduc.): *El concepto de Ley en la Constitución alemana*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales, 1979. p., 283.

<sup>646</sup> Es la asamblea parlamentaria que representa al pueblo de la República Federal de Alemania. Actualmente cuenta con 672 miembros. Entre las principales funciones del mismo, destacan la de adopción de legislación y de control de actividades del Gobierno Federal. En lo que respecta a los temas relacionados con educación, ciencia, investigación y tecnología, éstos son tratados y considerados a través del Comité de Asesoramiento en Educación, Ciencia, investigación y Tecnología. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.]. Su composición, así como sus funciones, quedan fijadas en la Ley Fundamental, en su apartado III (Artículos 38-49). *Ibidem*. pp., 187-189.

<sup>647</sup> Es el cuerpo representativo de los 16 *Länder*, y se responsabiliza de la legislación, de la Administración federal y de cuestiones estipuladas desde la Unión Europea, según el Artículo 23 y el Artículo 50 de la Ley Fundamental. Entre sus funciones relacionadas con la educación, destaca la creación de 16 comités, tres de los cuales (el Comité de los Asuntos Culturales, el Comité de Asuntos Internos y el Comité para las cuestiones de la Unión Europea) son los responsables de la Ciencia y la Educación. Por otro lado, aunque en íntima conexión a lo anterior, los *Länder* también poseen derechos de participación en los asuntos de la Unión Europea a través de este organismo (según dicta el Artículo 23). De este modo, el gobierno federal tendrá en cuenta la opinión del *Bundesrat* en las cuestiones de la Unión Europea cuando los poderes legislativos o los procedimientos administrativos de los *Länder* sean afectados por las acciones planeadas de la Unión Europea. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.]. Su composición y funciones ocupan el Apartado IV (Artículos 50-53) de la Ley Fundamental. *Ibidem*. pp., 189-190. Además, el carácter general de la Ley asegura la misión directiva del Parlamento, a la vez que se garantiza la libertad ciudadana y la igualdad formal de los ciudadanos. Dicho de otro modo, “la Ley necesita ‘ser’ general”, para responder adecuadamente y actualizar los principios fundamentales de igualdad y libertad. STARCK, Cristian y LEGAZ LACAMBRA, Luis (traduc.): *El concepto de Ley en la Constitución alemana*. Op. Cit. p., 445.

recoge el artículo 65 de la Ley Fundamental<sup>648</sup>, siendo por tanto el responsable directo ante las mismas. Con respecto al gobierno federal, y en relación a los ministerios federales, éste posee competencias educativas desde el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, Investigación y Tecnología, responsable de la política, coordinación y legislación con respecto a la Formación Profesional establecida fuera del ámbito escolar<sup>649</sup>, así como de la formación continua, junto a otras competencias educativas, en otros ámbitos: la asistencia profesional, los principios generales que rigen al sistema de educación superior, así como la expansión y construcción de instituciones de este último tramo educativo<sup>650</sup>. A este respecto, el tópico de la educación no es exclusivo compromiso del Ministerio de Educación y Ciencia, sino que ha de ser necesariamente compartido con otros ministerios, al comprender algunas temáticas cuya competencia es incumbencia y por tanto responsabilidad directa de cada uno de los siguientes: el Ministerio de Asuntos Extranjeros, el Ministerio federal del interior, el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales, el Ministerio federal de Defensa, el Ministerio Federal de Justicia, el Ministerio Federal de Economía, el Ministerio Federal de Asuntos Familiares, Ciudadanos Ancianos, Mujeres y Jóvenes y el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.

De forma específica, las responsabilidades del gobierno federal sobre el campo de la educación también quedan definidas a partir de la Ley Básica, según la cual la Federación acarreará particularmente la responsabilidad sobre las regulaciones en los siguientes campos de educación, ciencia e investigación<sup>651</sup>:

- la Formación Profesional en la empresa y la Formación Profesional continua,

---

<sup>648</sup> Ibidem. p., 193. Se añade que "el Canciller Federal dirigirá los asuntos gubernamentales de acuerdo con un reglamento interno establecido por el Gobierno Federal y aprobado por el Presidente federal". Ciertas tareas del gobierno quedan sustraídas, así, a la intervención del poder legislativo, y caen, por eso, bajo la reserva del poder ejecutivo.

<sup>649</sup> Así, como expresa y matiza Richter, la Constitución no provee expresamente al Gobierno Federal el poder de legislar con respecto al sistema escolar. Sin embargo, con el desarrollo de la Ley constitucional, el estatus del gobierno federal ha sido fortalecido. Con la asignación de competencias establecidas sobre la economía por parte del gobierno, la Ley Básica de 1969 interpretó y aprovechó esta responsabilidad para incluirlas en las correspondientes a la Formación Profesional. RICHTER, Ingo: Chapter three: "West Germany, Switzerland and Austria". En BIRCH, Ian K. y RICHTER, Ingo (Eds.): *Comparative School Law*. Great Britain. Pergamon, 1990. p., 121.

<sup>650</sup> Al respecto de las competencias establecidas desde el Ministerio, según De Puelles, éstas son muy limitadas y, en general, se puede resumir en que todas ellas son facultades de coordinación y de cooperación, y no poderes de decisión. Como él señala, "nunca son potestades de ejecución". DE PUELLES BENITEZ, Manuel: "Educación y autonomía en el modelo español de descentralización". Op. Cit. 172.

<sup>651</sup> Especificadas en su Artículo 73. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. pp., 194-196

- la responsabilidad sobre el marco que rige los principios generales de la Educación Superior,
  - la asistencia y orientación a la Profesión,
  - la promoción de investigación científica y académica, así como desarrollo tecnológico,
  - el bienestar de los jóvenes,
  - la protección legal de aquéllos que participen en cursos por correspondencia
  - las regulaciones para entrar a profesiones legales,
  - las regulaciones para entrar en profesiones médicas y paramédicas,
- las medidas de promoción de empleo, además de la investigación ocupacional y del mercado de trabajo.

La Federación, por tanto, y con respecto ahora a la Formación Profesional, se responsabilizará de la reglamentación profesional básica y superior que se realiza en las empresas, dentro del marco de la legislación económica laboral, a partir de la cual los *Länder* definirán y desarrollarán las disposiciones pertinentes en función de sus propia necesidades<sup>652</sup>.

Bajo la Ley Básica (*Grundgesetz*), por tanto, el ejercicio de los poderes gubernamentales acaba siendo incumbencia de los *Länder* individuales. Respecto a la primera, la Ley Básica, ésta posee sólo unas limitadas provisiones en cuestiones relacionadas con la educación, la cultura y la ciencia<sup>653</sup>. De lo anterior puede deducirse el enorme poder que poseen los *Länder* para legislar, incluida de forma especial la involucración educativa que lo anterior supone. En efecto, la legislación que se genera desde el propio *Länder* con respecto a la educación se aplica sobre el sector escolar, el sector de educación superior, la educación de adultos y la educación continua, además de las cuestiones relacionadas con la Administración, materia exclusiva de cada uno de los *Länder*.

---

<sup>652</sup> CEDEFOP Y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE. Volumen II*. Op. Cit. p., 88.

<sup>653</sup> Éstas se reducen a la garantía de la escolarización, la investigación y la enseñanza (Artículo 5, párrafo 3), la libertad en la elección de una profesión y del lugar de formación (Artículo 12, párrafo 1), la igualdad ante la Ley (Artículo 3, párrafo 1) o los derechos de los padres (Artículo 6, párrafo 2). Además de los anteriores, una mención específica al sistema escolar y la condición concreta de la supervisión del Estado, puede leerse en el Artículo 7, párrafo 1. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. pp., 175-177.

## 7.2.

FEDERALISMO EN LA ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN  
Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Como señala el Instituto de Investigación Max Planck, la peculiaridad dominante del sistema educativo alemán es su muy temprana y marcada estatalidad, situando a este país equilibrada y proporcionalmente entre la tradición anglosajona y la francesa: la primera con un enorme influjo por parte de las iniciativas locales, y la última con un uniformismo y consistencia calificado incluso de “monolítico”<sup>654</sup>. Este rasgo, fundamental, es el que permite definir su “federalismo” u organización federal, definiéndose desde el equilibrio en la administración y gestión de la educación alemana.

En efecto, uno de los principios que va a impregnar el sistema educativo hasta sus últimas consecuencias desde el punto de vista político y administrativo (y que va a tener repercusiones directas sobre el actual objeto de estudio, la Formación Profesional, a partir del reparto funcional de responsabilidades con respecto a las diferentes modalidades de Formación Profesional) va a ser el principio de Federalismo (*Föderalismus*)<sup>655</sup>, establecido ya desde la Ley Básica<sup>656</sup>. La característica más específica o aspecto que la singulariza de forma más evidente es que tanto la Federación, como los estados constituyentes, conocidos como *Länder*, poseen un estatus de Estado<sup>657</sup>.

---

<sup>654</sup> GRUPO DE TRABAJO “INFORME EDUCATIVO” DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: “El sistema educativo en la República Federal de Alemania”. *Revista de Educación* 297 (1992), 424.

<sup>655</sup> Con una raigambre y fuerte tradición constitucional en Alemania. Se han consolidado, en efecto, muchos modelos de organización estatal dentro del marco federalista, destacando el de la Confederación alemana (1815-1866) y la República de Weimar (1919-1933). La adopción de estructuras federalistas en la actualidad es vista no sólo como fruto de una tradición constitucional, sino también como una medida que trate de reaccionar contra el centralismo estatal que impregnó las intenciones del Nacional-Socialismo, en la Segunda Guerra Mundial. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].

<sup>656</sup> En su Apartado 1, “La República Federal de Alemania es un Estado federal, democrático y social”. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. p., 181.

<sup>657</sup> En franco contraste con la estructura federal de educación y cultura que disfrutaban los *Länder* de la República Federal de Alemania, el sistema educativo de la República Democrática alemana, previo a su unificación, fue administrado centralmente y organizado bajo una estricta ideología de base acorde con la doctrina del Partido Socialista para la Unidad de Alemania (*SED*). Con fundamentos de corte marxistas-leninistas, la política educativa se conectaba de forma directa con el control central del estado, también en materia económica. Las diferencias educativas también eran evidentes desde el punto de vista organizativo, al existir una tendencia hacia la máxima estandarización de la escuela estatal, aspecto éste que se consigue en 1959 con la creación de la escuela general politécnica de diez grados, por un lado, y por otro, por la co-responsabilidad de dos Ministros con respecto a la educación: el Ministro de Educación Nacional se encargaba de la educación en general, y otro Ministro (así como un Secretariado especial de Estado) para la Formación Profesional. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].

De acuerdo con este principio, y como consecuencia más directa, cada *Länder* posee un peso y cometidos directos con la educación, con la ciencia y la cultura, justificándose desde su raíz, el propio principio del federalismo (con una fuerte raigambre histórica, geográfica, cultural y sociopolítica que avala las acciones concretas y específicas que cada *Länder* va a conceder a su sistema educativo y a la cultura en general). Los *Länder*, enlazando con lo anterior, no actuarán individual y asépticamente, sino que se respaldan en el concierto necesario existente entre los estados del Estado federal, que obliga a la cooperación y al trabajo conjunto, para conseguir una integración real y efectiva. Además, la opción constitucional concedida para el estado federal implica, como derivación más directa, el hecho de que, ya no sólo Alemania, considerada ésta como una unidad, sino cada uno de los 16 actuales *Länder* están capacitados y poseen *de facto* su legítimo derecho para implantar su propia autoridad gubernamental, “en aquellas cuestiones que la propia Constitución Federal no atribuye a la Federación (*Bund*)”<sup>658</sup>. Dicho de otro modo, el ejercicio de los poderes gubernamentales y el cumplimiento y desempeño de las funciones gubernamentales son incumbencia del propio *Länder*<sup>659</sup>. En cuanto a la distribución de la competencia legislativa entre la Federación y los *Länder*, ésta también se halla definida desde la Ley Básica, pudiendo éste último legislar mientras no se interfiera con el poder legislativo de la Federación. Con respecto ahora a la legislación educativa y cultural, ésta será, de acuerdo con lo dicho, responsabilidad primaria de los *Länder*, concibiéndose como una manifestación de su propia soberanía cultural (*Kulturhoheit*). La Administración educativa será, al mismo tiempo, enteramente función de los *Länder*.

Los *Länder* materializarán el control ejercido sobre la educación y la cultura con la creación de estructuras políticas de cooperación y coordinación en materia educativa, tal y como son las Conferencias Permanentes de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK*), de carácter suprarregional, con la finalidad de lograr posturas conjuntas y de solucionar los asuntos educativos y culturales de

---

<sup>658</sup> CEDEFOP Y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE. Volumen II*. Op. Cit. p., 87.

<sup>659</sup> Según lo estipulado en el Artículo 30 de Ley Básica, según la cual “el ejercicio de los poderes estatales y el cumplimiento de las funciones estatales competen a los *Länder* en tanto que la presente Ley Fundamental no dicte o admita una disposición en contrario”. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. p., 185.

interés común<sup>660</sup>. La primera se estableció en 1948, y desde aquel momento, la Conferencia de Ministros se ha convertido en un foro continuo de debate y toma de postura en áreas de educación, de formación, de educación superior e investigación, además de aspectos directamente relacionados con la cultura. Las Conferencias de Ministros han tenido que acatar momentos y decisiones muy conflictivas, incluso en los años que marcaron a la post-guerra.

Así, desde 1948, en la Conferencia General de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* de la República Federal de Alemania, se desarrollaron las líneas directrices que convergerían en el desarrollo definitivo del sistema alemán, alcanzándose acuerdos en torno a la coordinación en el sector escolar: destaca el acuerdo de Düsseldorf de 1955, en el se establecen consensos en torno a la estandarización en el sistema de escolarización general. La siguiente Conferencia, un nuevo margen de cooperación entre el *Länder*, se produce en 1963, suponiendo un avance cualitativo con respecto al terreno, convenientemente sembrado, del concierto. El ánimo que perseguía a los *Länder* era establecer requerimientos financieros en Alemania en términos de escuelas, contratación de plantillas de profesorado, ciencia, investigación, artes y cultura. En el transcurso de la Conferencia se decidieron numerosas resoluciones para el desarrollo conjunto del sistema educativo, tal y como era el planteamiento de reformas educativas, establecidas en base a diagnósticos de la situación alemana, en la educación general y la educación superior. Finalmente, en 1970 se fundó una Comisión de la Federación y del *Länder* para la Planificación Educativa (*Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung-BLK*). Su objetivo más inmediato fue articular el establecimiento de la planificación de todo el sistema, y no solamente de determinados tramos educativos. El Plan Global de Educación (*Bildungsgesamtplan*) se adoptó en junio de 1973, por parte de la Comisión citada, que tuvo en cuenta el Plan Estructural del Consejo Educativo alemán y las recomendaciones del Consejo con respecto al sistema educativo superior. Dicho Plan no comenzaría a articularse

---

<sup>660</sup> En su Reglamento aparece como función el tratamiento y solución de "Materias de relevancia suprarregional en política cultural, con el objetivo de formar una voluntad común y de defender intereses comunes". El término "política cultural" debe ser aquí entendido como un concepto amplio y omniabarcador de los ámbitos de la educación, la ciencia y la cultura. Desde el punto de vista estratégico-político, de lo que se trata es de aportar y asegurar una normativa acorde para todos los *Länder* mediante los acuerdos de la Conferencia Permanente de Ministros. De ahí que todos estos acuerdos hayan de ser adoptados por unanimidad y tengan igualmente el carácter de "Recomendaciones", mientras no hayan sido incorporados de forma integrada a las Leyes de cada *Länder* por los 16 Parlamentos regionales. En el momento en que las Recomendaciones sean aprobadas y consensuadas, habrán de entrar, lógicamente y aunque sea a largo plazo, a incorporarse al derecho de cada *Länder* mediante el compromiso político de los ministros competentes. Si, como señala EURYDICE, el objeto de las resoluciones de la Conferencia Permanente de ministros es competencia de actuación de los ministros responsables, su aplicación ha de ser inmediata. EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas. EURYDICE, 1997. pp., 101-102.

hasta 1977, debido en su mayor parte a los obstáculos que se interponían para llegar a acuerdos políticos por parte de los responsables política y educativamente del sistema educativo en la República Federal de Alemania, en aspectos tales como la situación de la educación secundaria, la formación del profesorado, además de una carencia generalizada de recursos financieros por parte de las carteras de los respectivos *Länder*. El Proyecto será abandonado en 1982. Desde entonces, el trabajo y cometidos de la Comisión se han concentrado en la planificación educativa, en las cuestiones actuales de calado más global, que emergen de problemáticas tales como son las que se desprenden de los efectos del desarrollo demográfico (con consecuencias directas no muy positivas para la educación y la Formación Profesional en el caso de Alemania), de la creciente internacionalización de la educación, de la correspondencia y convergencia existente entre los sistemas educativos y las demandas establecidas desde el entorno laboral, de la imperiosa necesidad de actualización continua por parte de las estructuras de las cualificaciones profesionales, o de la incursión de las nuevas tecnologías y su efecto sobre la formación, por poner ejemplos actuales que afecten de forma más directa a la propia Formación Profesional.

Hoy la Comisión también se responsabiliza de la promoción de cuantos proyectos-piloto se establezcan desde el campo de la educación, de su soporte científico y de consiguiente evaluación cuantitativa y cualitativa, otorgando un nuevo y esencial ímpetu al desarrollo actual de la educación alemana en todas sus vertientes y modalidades: la Formación Profesional (de forma especial, ya que en ésta es donde más proliferan proyectos con talante innovador), la educación superior y continua.

Con el Tratado de Unificación de 1990 (*Einigungsvertrag*) entre la República Federal alemana y la República Democrática alemana, el conjunto global de los *Länder* aumentó en cinco, que comenzaron a reorganizar sus respectivas estructuras (incluyendo la educativa), acordes con la nueva legislación que ahora las avalaba. Se ratifica, así, su inclusión definitiva en la Ley de los *Länder* (*Ländereinführungsgesetz*), respaldada en la Conferencia General de Ministros de Educación y Asuntos Culturales celebrada en 1990, en la que los nuevos *Länder* propusieron a sus propios y respectivos ministros de Educación, Asuntos Culturales y Ciencia.

En lo que respecta, de forma más concreta, a la Formación Profesional, los nuevos *Länder* se ajustaron a los instrumentos regulatorios ya existentes en la

República Federal de Alemania. Se trataban de: la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz*), el Código de Artesanos (*Handwerksordnung*), las diferentes regulaciones existentes (*Ausbildungsordnungen*)<sup>661</sup> y el marco curricular (*Rahmenlehrpläne*) para el sistema dual de Formación Profesional.

De acuerdo con lo dicho, es a partir de 1971 cuando se estandarizan las estructuras de los *Länder* y sus consiguientes sistemas educativos a través de la Conferencia General de Ministros: la duración y comienzo de educación obligatoria a tiempo completo, las fechas correspondientes al comienzo y la finalización del año escolar, la designación de diferentes instituciones educativas y su organización, la posibilidad de realizar *transfer* de un tipo de escuela a otro de corte diferente, y el reconocimiento de certificados provenientes de la educación general y de la Formación Profesional en todos los *Länder*.

Desde que se puso en marcha la unificación de los dos estados en Alemania, una tarea central de la política educativa ha sido la reorganización del sistema escolar, entendido éste como un todo, sobre la base de los acuerdos relevantes de la Conferencia General de Ministros de Educación y Asuntos Culturales. Hay dos tramos educativos que son objeto de una atención especial por parte de la Conferencia de Ministros: la educación superior, por un lado, y la Formación Profesional, por otro.

La educación superior ha sido uno de los objetivos prioritarios de las reformas, tal y como lo muestra la promulgación de la Ley para el marco de la Educación Superior (*Hochschulrahmengesetz*), correspondiente a 1991, considerada como el punto de partida para las posteriores reestructuraciones y recomendaciones vertidas sobre este tramo educativo en concreto. Respecto a ésta primera, se han llegado a multitud de acuerdos por parte de los *Länder*, en términos de las diferentes ramas de estudio y modalidades existentes en las *Fachhochschulen* y de cara a hacer factible la comparabilidad entre ellos.

Con respecto a la Formación Profesional, la Conferencia resulta también, y en este caso de un modo especial, un instrumento para la cooperación con la Federación,

---

<sup>661</sup> Éstas son entendidas como ordenanzas legales de gobierno en las secciones de formación en las empresas de Formación Profesional dentro de la filosofía integral del sistema dual. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].



basada en el *partenariado*<sup>662</sup>. En lo que concierne a este tramo educativo, la Federación se hace responsable de la formación en la empresa, mientras que los *Länder* atenderán toda la formación que se dispense dentro de las escuelas profesionales. La Formación Profesional que tiene lugar dentro de la modalidad del sistema dual (cursos de Formación Profesional que se organizan de forma estructurada entre el emplazamiento escolar y el de la empresa, prevaleciendo el segundo sobre el primero, y que serán objeto de un Apartado completo) será compartida, por su parte, entre la Federación y los *Länder*, al estar sujeta a acuerdos acerca de las regulaciones pertinentes y el marco curricular para este tramo educativo.

También se generó nueva legislación en torno a otro de los núcleos formativos fundamentales en Alemania, la educación continua, que reemplazó el monopolio estatal que sufrían, a modo de yugo, los antiguos *Länder*, con nuevas formas de educación continua guiados por los principios del mercado y conducidos por cuerpos de naturaleza tanto pública como privada.

Existió un segundo organismo estratégicamente importante, aunque en la actualidad no se encuentre en vigor: se trataba de la Comisión Mixta para la Planificación de la Enseñanza y el Fomento de la Investigación (*Bund-Länder – Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung-BLK*)<sup>663</sup>. Sus funciones se concentraban en la planificación de la enseñanza, en un principio, aunque posteriormente se extendieron en 1975 al fomento de la investigación, amparándose en el artículo 91b de la Constitución<sup>664</sup>. La *BLK* tenía la misión fundamental de presentar y preparar un plan básico a largo plazo para el conjunto de la educación, elaborar planes parciales y realizar propuestas sobre su financiación.

---

<sup>662</sup> Una medida que se tomó en concreto por parte de la Conferencia fue, en el “Acuerdo marco sobre la escuela de Formación Profesional”, la consistente en prever la posibilidad de que el título de la escuela de Formación Profesional (*Berufsschule*) incluya también el título de la *Hauptschule* o de la *Realschule*, según dispongan los distintos *Länder*. Los requisitos para el reconocimiento en todos los *Länder* de un título de la *Berufsschule* que incluya los derechos que otorgan los títulos de la *Realschule* quedaron establecidos en la ampliación del “Acuerdo sobre la titulación de la escuela de Formación Profesional”, alcanzado por la Conferencia de ministros en junio de 1992. EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Op. Cit. p., 101.

<sup>663</sup> GRUPO DE TRABAJO “INFORME EDUCATIVO” DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: “El sistema educativo en la República Federal de Alemania”. Op. Cit. 432-433, y DE PUELLES BENITEZ, Manuel: “Educación y autonomía en el modelo español de descentralización”. Op. Cit. 172-173.

<sup>664</sup> En éste se señala que “La Federación y los *Länder* podrán colaborar en virtud de convenios en la aplicación de la enseñanza y en la promoción de instituciones y proyectos de investigación científica que posean un alcance suprarregional. La repartición de los gastos se reglamentará en el convenio correspondiente”. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. p., 205.

No sin pocas controversias, en 1973 se presentaba un 'Plan General de Enseñanza' que contenía toda una serie de prescripciones de naturaleza normativa para viabilizar el desarrollo del sistema educativo. La aprobación de este plan no significó la eliminación de las fuertes divergencias existentes entre los Estados Federados. De hecho, parece ser que los planes acentuaron la polémica que existía, *de facto*, entre los diferentes planteamientos educativos defendidos entre los mismos, (que incidían, por ejemplo, según su inclinación conservadora o más liberal, sobre aspectos concretos como la obligatoriedad de las prácticas, el año obligatorio de Formación Profesional, o la escuela integrada), generando una bifurcación muy marcada por parte de los bandos políticos que acabó bloqueando las siguientes acciones que se estimaba se realizaría posteriormente por parte de este organismo.

A la *BLK* se le reconoce, por tanto, un mayor éxito en el campo de la experimentación, más que el de la planificación educativa: se planteó y llevó a cabo una enorme proporción de proyectos-piloto en campos como la Formación Profesional, aunque no únicamente (también se materializaron proyectos a nivel de enseñanza universitaria, integración social, promoción educativa de niños, así como la inclusión y perfeccionamiento de modernas técnicas de información y comunicación, etc). Se estima que se realizaron, durante los años en que este organismo existió, unos 200 proyectos modelo en casi todos los ámbitos educativos.

En último lugar, cabe mencionar la presencia de otros dos organismos, también desaparecidos: la Comisión Alemana de Educación y Enseñanza (1953-1965) y el Consejo Alemán de Educación (1965-1975)<sup>665</sup>. El primero se encargó de observar el desarrollo del sistema educativo de enseñanza y contribuir con sus iniciativas y recomendaciones. Hasta su disolución, la Comisión elaboró toda una serie de propuestas e informes que tuvieron carácter de compromisos políticos tomados por anticipado, aplicándose de modo especial y casi específico sobre la enseñanza escolar general y la escuela elemental. Sin embargo, y paradójicamente, tuvo un escaso influjo político, ya que, entre otras cosas, carecía de una infraestructura administrativa que pudiera apoyar eficazmente su trabajo, y el soporte de los interlocutores institucionales del lado administrativo y político fue insignificante. Sus consensos acababan siendo puramente facultativos, cuando en realidad las intencionalidades eran mucho más radicales, desde una óptica política.

---

<sup>665</sup> También estudiados por GRUPO DE TRABAJO "INFORME EDUCATIVO" DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: "El sistema educativo en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 434-435.

El segundo de los organismos nombrados surge por la necesidad de contar con una instancia consultiva que estableciera una conexión institucional entre la Administración y la Ciencia. Así surge el Consejo Alemán de Educación, que se encargó de trazar planes de cobertura de las necesidades y de desarrollo, formular propuestas para la reestructuración del sistema educativo y hacer cálculos de costes.

Su aparato burocrático era relativamente pequeño. Esta peculiaridad facilitaba la configuración práctica y eficaz de los planes consensuados, de su viabilidad tanto política como práctica. En sus dos periodos quinquenales de gestión, el Consejo elaboró 18 proyectos y más de 50 informes. Los más impactantes fueron los relativos al programa experimental concentrado en las escuelas integradas, así como el plan estructural para el sistema educativo. En éste último se ofrecía una perspectiva global de cara a la reforma educativa a largo plazo. A pesar de que, con el tiempo, se rompería el consenso político alcanzado, este plan estructural trazaría ya importantes líneas de desarrollo futuro, ya que en sus documentos finales se hallaba ya el germen de todos los temas de política educativa que serían debatidos durante las dos décadas siguientes.

### 7.3.

#### LA COLABORACIÓN ENTRE FEDERACIÓN Y *LÄNDER*. EL PAPEL ESTRATÉGICO DE LOS INTERLOCUTORES SOCIALES

Además de establecer la división de responsabilidades descrita anteriormente, la Constitución Federal también estipula mecanismos de cooperación entre la Federación y los *Länder*, como actividad conjunta desarrollada en la construcción y expansión de los centros de enseñanza superior.

En Alemania el diálogo social constituye uno de los fundamentos del sistema sociopolítico que sustenta, entre otros, a la educación y, de manera especial, a la Formación Profesional. Y es que “el Estado delega fundamentalmente a la negociación entre los agentes sociales la tarea de encontrar los correspondientes compromisos”<sup>666</sup>, aunque a la hora de la verdad las relaciones convencionales sólo están institucionalizadas en función de los diferentes sectores profesionales

---

<sup>666</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “El control público de la calidad de la Formación Profesional en Alemania, Francia e Inglaterra”. *Formación Profesional* 15 (1998), 8.

existentes<sup>667</sup>. En general, la cooperación de los interlocutores sociales variará mucho, en función de los distintos sistemas educativos que sean objeto de estudio y análisis. En el caso de Alemania, en la que la Formación Profesional está integrada en el sistema de trabajo, “los interlocutores sociales tienen más posibilidades de representar sus intereses”<sup>668</sup>. De este modo, la funcionalidad de este sistema dependerá en buena medida de que los grupos sociales representados defiendan ‘responsablemente’ sus miras y objetivos. La cooperación y acuerdo entre todos los que se hallan envueltos en la planificación de las políticas de Formación Profesional se basa en una estructura de instituciones, relativamente diferenciada, aunque lo suficientemente estable. Cualquier decisión, ya sea sobre la estructura, ya sobre los planes de estudio o sobre las prácticas educativas, será conseguida gracias a un esfuerzo conjunto realizado desde la Federación, los *Länder*, los empleadores (organizados en Patronales y Cámaras) y los empleados (bajo estructuras de sindicación). Estos grupos actúan como consejeros, y tienen su representación en el principal comité del *BIBB*, considerándose así una auténtica “mesa redonda” de la Formación Profesional y de cuanta problemática y resoluciones concurren al concierto de la misma.

La distribución de competencias y de las estructuras de toma de decisiones del sistema de Formación Profesional alemana resulta ser, así, altamente compleja. Ello es debido a que el Estado (el gobierno federal, los *Länder* y los cuerpos regionales públicos, en torno a comités), las Cámaras, las asociaciones de empleadores y los Sindicatos son conjuntamente responsables de que la Formación Profesional tenga lugar en unos parámetros de calidad, encontrándose con las demandas cuantitativas y cualitativas que la sociedad y la economía le están exigiendo.

Este patrón de cooperación será, necesariamente, diferente al que actúa como norma en muchos otros países europeos, justamente por los principios en los que dicha cooperación se basa<sup>669</sup>, y que se definen desde tres referentes fundamentales<sup>670</sup>:

---

<sup>667</sup> TAIVITTIAN, Roland: “El diálogo social comunitario: evolución y desafíos”. *Formación Profesional* 1 (1992), 5.

<sup>668</sup> WEEGMANN, Ingeborg: “El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la formación profesional”. *Formación Profesional* 1 (1992), 58.

<sup>669</sup> La cooperación establecida entre las diferentes asociaciones (sindicales, de empresarios, etc) y el Estado puede explicarse y justificarse desde la adopción en la Formación Profesional alemana del modelo clásico de una política con intereses pluralistas, pero también hay otras razones que llaman a la colaboración, siendo éstas de orden más práctico: las asociaciones como referentes reales de los servicios de formación en el mercado, ya sea de Formación Profesional inicial, ya continua; la necesaria participación de estas asociaciones en el proceso de clarificación y unificación de los intereses políticamente relevantes de la Formación Profesional, apelando a la sintonización y homogeneidad en los intereses de este concierto social, y, finalmente, la

en primer lugar, la relación entre el Estado y el sector privado (entendido éste en *sensu lato*) está caracterizada por una política de 'consenso', lo que constituye un elemento ya consustancial a la propia cultura alemana, entendida ésta como un 'todo'. De todos modos, ese principio enunciado de 'consenso' y acuerdo puede causar, lógicamente debido al enlentecimiento que toda acción legislativa conlleva, retrasos evidentes o incluso puede conseguir bloquear la introducción de nuevas regulaciones sobre las ya existentes. En cualquier caso, los interlocutores sociales pueden contradecir a la dinámica generada desde las mismas, al rechazar por ejemplo las propuestas de simplificación y agilización de los procedimientos de modificación de las regulaciones sobre Formación Profesional en respuesta a los nuevos requerimientos, aunque quieran luchar precisamente por lo contrario, debido a que en realidad temen perder o acortar la influencia que hoy por hoy tienen en la toma de decisiones en materia de Formación Profesional.

En segundo lugar, la cooperación no afecta de la misma forma a todos los interlocutores sociales, aunque sí que se reconozca que todos se hallan involucrados y formen parte activa en diferentes comités que existen y se manifiestan a nivel federal, de cada *Länder*, a nivel de las Cámaras y de las diferentes instituciones<sup>671</sup>. Lo anterior se reflejará en el porcentaje de participación de las asociaciones en la regulación de la Formación Profesional.

Los Sindicatos alemanes, debido quizá a su estructura, contribuyen positivamente a ampliar y desarrollar la calidad de la Formación Profesional. A diferencia de Gran Bretaña, por ejemplo, "los Sindicatos no utilizan su influencia para restringir la formación en orden a mantener las pagas de los trabajadores especializados altas, sino que más bien ellos están a favor de actualizar de modo constante tanto la calidad como la cantidad de formación". En función del principio

---

injerencia de las asociaciones en los procesos de decisión y la transmisión de facultades de regulación jurídicas (al estar vinculados a ser parte activa del Instituto Federal de Formación Profesional, de las Cámaras y otras entidades jurídico-públicas). STREECK, Wolfgang y HILBERT, Josef: "El papel de las partes sociales en la formación y la Formación Profesional continua en la República Federal de Alemania". En CEDEFOP: *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua*. Luxemburgo. CEDEFOP, 1990. pp., 45-47.

<sup>670</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Paris. OCDE, 1994. pp., 114-116.

<sup>671</sup> Así, por ejemplo, aunque por Ley, a los interlocutores sociales se les concede un papel estratégico en la elaboración de los procedimientos de la reforma y en los procesos existentes para establecer nuevos perfiles ocupacionales, algunas ramas condujeron al fortalecimiento de las organizaciones, ejerciendo una influencia notable sobre los estándares propuestos y lo concerniente a su contenido y cualidad para las ocupaciones en esos sectores. Al final, un criterio decisivo para la intervención de los agentes sociales resulta ser su especificidad: cuanto más específica es una ocupación, más influencia se ejerce sobre las organizaciones sociales, como ocurre por ejemplo con el sector químico. WARMERDAM, John y VAN DER TILAART, Harry: *Sectorial approach to training. Synthesis report on trends and issues in five European countries*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998. p., 32.

de consenso, los sindicatos son comparativamente fuertes, a nivel sectorial, donde reside realmente su fuerza organizativa. Sin embargo, y demostrando que el porcentaje e intensidad de la participación de las asociaciones en la regulación de la Formación Profesional se diferencian según los niveles que se estén tratando, a nivel regional la situación y consiguiente esfera de influencia se invierten, al hallarse las regulaciones dominadas por las cámaras, de modo que “los ámbitos específicos de representación de los sindicatos serán muy asimétricos y desiguales”<sup>672</sup>.

Finalmente, y en tercer lugar, la estructura de cooperación entre las agencias públicas que trabajan en la política de Formación Profesional a nivel central, regional y local se caracteriza por su federalismo, como resultado de una mixtura de las competencias regulatorias centralizadas y descentralizadas. Esta organización federalista es la que conduce a la diferenciación, como ya se ha visto, entre las competencias del gobierno federal, y las correspondientes a los *Länder*.

El Instituto Federal de Formación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsbildung -BIBB*), establecido a partir de las directrices de la Ley de Promoción de la Formación Profesional (*Berufsbildungsförderungsgesetz BerBiFG*) de 1981, es en la actualidad el instrumento más eficaz de cooperación entre los empleadores, los Sindicatos, la Federación y el *Länder*, a nivel nacional. La Ley de Promoción de Formación Profesional define cuáles serán sus funciones y responsabilidades. Entre ellas, se destacan<sup>673</sup>:

- Aconsejar al Gobierno Federal en cuestiones relacionadas con Formación Profesional, siendo ésta su función más estratégica y significativa, que la singulariza como institución,
- llevar a cabo investigaciones bajo programas pre-definidos,
- mantener y publicar las listas de las ocupaciones reconocidas que requieren Formación Profesional formal (*Anerkante Ausbildungsberufe*),
- monitorizar y conceder licencias a los cursos de Formación Profesional a distancia, así como animar al desarrollo de esta modalidad de aprendizaje

---

<sup>672</sup> STREECK, Wolfgang y HILBERT, Josef: “El papel de las partes sociales en la formación y la Formación Profesional continua en la República Federal de Alemania”. En CEDEFOP: *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua*. Op. Cit. p., 54.

<sup>673</sup> En Capítulo II Sección 6 ‘Establecimiento y Tareas’. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufsbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Bonn. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1996. pp., 70-72.

a través de la investigación constante y la provisión de consejos y recomendaciones<sup>674</sup>,

- asistir a la preparación de las regulaciones para la formación, bajo las instrucciones del gobierno Federal (*Ausbildungsordnungen*), así como otras regulaciones estatutarias, para la compilación de un informe sobre el estado de la cuestión en el momento presente con respecto a la Formación Profesional (*Berufsbildungsbericht*)<sup>675</sup> y la colección de estadísticas de Formación Profesional, además de contribuir a la innovación con la propuesta de nuevos proyectos-piloto<sup>676</sup>,
- bajo las provisiones generales administrativas del Gobierno Federal, dar soporte institucional y recomendaciones para la planificación, establecimiento y desarrollo de la Formación Profesional en las empresas.

Debido en buena parte a su composición (una representación igualitaria del gobierno federal, de los gobiernos de los *Länder* y del abanico de organizaciones de empleadores y sindicatos, que cristaliza en la igualdad establecida sobre el número de votos), el espíritu que rige al Instituto Federal de Formación Profesional es el de limar las diferencias que van surgiendo en el transcurso del desarrollo y avance de la Formación Profesional que van sucediéndose a nivel tanto sectorial como regional. De hecho, aunque el *BIBB* es oficialmente el único responsable de la formación ofrecida por la empresa dentro del sistema dual, permite también la “intromisión” del gobierno federal, de los *Länder* y de los interlocutores sociales, a fin de poder

---

<sup>674</sup> En estrecha colaboración con otra institución, la *Deutsches Institut für Fernstudienforschung der Universität Tübingen (DIFF)*, instituto alemán de investigación de Enseñanza a Distancia, internacionalmente conocido y especializado en cuestiones de educación a distancia, de la concepción científica que subyace a la misma, de la realización de estudios y la concesión de medios materiales. El Instituto Federal de Formación Profesional asume tareas legales en este campo, consistentes éstas en asegurar una información adecuada a sus usuarios, afianzando su transparencia de cara al mercado educativo, así como asesorar a las personas interesadas en esta modalidad de formación y elaborar materiales informativos para la creación de cursos de educación a distancia. GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid. Dykinson, 1996. p., 171 y PRAVDA, Gisela: *El rol del Instituto Federal de Formación Profesional en la Educación a distancia*. Berlín: *BIBB*, Departamento de Educación a Distancia y Aprendizaje Abierto (en prensa). pp., 1 y 3.

<sup>675</sup> Así, por ejemplo, en 1986, y a tenor de la financiación del sistema de Formación Profesional, la Ley obligaba al Gobierno Federal la publicación de un informe de Formación Profesional, paso decisivo para convertir a ésta en un asunto de interés público. Fue el Instituto Federal de Formación Profesional el organismo encargado de preparar dicho informe. SCHMIDT, Hermann: *The financing of Vocational Education and Training in Germany*. París. OCDE, 1985. Este informe es un instrumento muy importante que aporta transparencia y eficacia al sistema de Formación Profesional, ya que cada año se publica el balance entre la demanda y oferta de los puestos de formación, a través de un método especial que detecta las discrepancias existentes entre ambos extremos. Además, se publican y aportan aspectos de actualidad, objeto de continuos debates y controversias, como son la situación de la mujer con respecto al sistema de Formación Profesional o las necesidades puntuales que va planteando el desarrollo de la Formación Profesional en sus diversas modalidades en Alemania. Hay que añadir que “cada informe lleva la tinta del gobierno que manda” KRUSE, Wilfield: “La experiencia alemana”. En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid. FEDEA, 1991. pp., 40-41.

<sup>676</sup> Como es el caso del programa *LEONARDO DA VINCI*, programa de intercambio de estudiantes y profesores en materia de Formación Profesional, estudiado en el Capítulo Segundo. SCHLICHT, Michael: “Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania”. *Bildung Und Wissenschaft* 4 (1995), 19.

intercambiar puntos de vista acerca de las cuestiones básicas que rigen la política de Formación Profesional<sup>677</sup>.

Dado que el compromiso con respecto a la Formación Profesional es compartido entre la Federación y los *Länder*, existe también una infraestructura generada desde 1972 a fin de coordinar de manera más eficaz los objetivos perseguidos en torno a este tramo educativo, creándose para ello el Comité de Coordinación de las Regulaciones Profesionales (*Ausbildungsordnungen*<sup>678</sup>) y para el marco curricular (*Rahmenlehrpläne*<sup>679</sup>). El Comité se encarga de coordinar los acuerdos alcanzados en las dos instancias, y con respecto a las dos modalidades de Formación Profesional, siendo su tarea por tanto de armonización e integración en el conjunto del sistema educativo alemán.

Además, otra de las funciones que se le encomiendan y que tiene una importancia capital es la referente al reconocimiento de las ocupaciones que requieren estar en posesión de titulaciones de Formación Profesional (*anerkannte Ausbildungsberufe*), así como la armonización de las regulaciones de formación y su marco curricular. También presta atención a la enseñanza de los profesores de las *Berufsschulen*, y su consiguiente plan de estudios.

Tampoco ha de olvidarse el papel que cumplen los diferentes comités regionales que se establecen, a nivel de cada uno de los *Länder*, y cuya misión se resume en recomendar a los gobiernos de los *Länder* respecto a los intereses concentrados sobre la Formación Profesional. De este modo, los citados comités habrán de “unir la cooperación entre la formación basada en la escuela y la formación provista de acuerdo con la Ley, y tratar de asegurar que dicha integración es necesaria por la reorganización y la expansión del sistema educativo”<sup>680</sup>.

---

<sup>677</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 112.

<sup>678</sup> Nombre que define a las regulaciones profesionales, siendo éstas ordenanzas legales en las secciones de formación en las empresas de Formación Profesional dentro de la modalidad del sistema dual, aunque también pueden transferirse a otras áreas. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].

<sup>679</sup> Este concepto designa al marco curricular para las materias de Formación Profesional dispensadas en las *Berufsschulen* dentro del marco de Formación Profesional también del sistema dual. El marco curricular es decidido en la Conferencia General de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder*, una vez que cada uno de ellos ha coordinado las regulaciones de la formación en la empresa dentro del sistema dual, de modo tal que posteriormente se implementen por el *Länder* en sus currícula específicos de cada *Land*.

<sup>680</sup> IV Parte ‘Comités de Formación Profesional’. División I y II *Sección 55 (Deberes)*. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. p., 45.



A nivel de cada distrito, los comités de Formación Profesional se organizan en Cámaras. Las Cámaras son en realidad instituciones autónomas de la economía regional, a las que deben afiliarse todas las empresas, representando con ello los intereses de la economía. Todas las empresas en cualquier distrito deberán ser miembros de la Cámara establecida para el sector comercial en particular (por ejemplo, la Cámara de Industria y Comercio, o la Cámara de artesanos, por nombrar las más tradicionales y a la vez más sólidamente establecidas).

En las Cámaras se establecen 'comisiones de Formación Profesional' para llevar a cabo sus tareas. En dichas comisiones (formadas por un número igual de representantes de los empleadores, de los sindicatos y de los profesores de escuelas profesionales) se proponen las disposiciones legales que han de ser promulgadas por la autoridad competente. De este modo éstas deben ser informadas de todos los aspectos de Formación Profesional que vayan instituyéndose, y sus opiniones deben ser además, y al mismo tiempo, escuchadas y tenidas en cuenta<sup>681</sup>. También deciden sobre las estipulaciones legales de los gobiernos acerca de cómo ha de entenderse y planificarse la Formación Profesional. En última instancia, como señalan Kotch y Reuling, sobre éstas se delega el compromiso concreto de garantizar una calidad formativa dentro de las empresas<sup>682</sup>. En definitivas cuentas, como señala Thomas gráficamente, aunque se refiera a las Cámaras de Artesanos en concreto, "las Cámaras de Artesanía saben dónde les aprieta el zapato"<sup>683</sup>.

Entre sus funciones más significativas cabe destacar las siguientes<sup>684</sup>:

- examinar y controlar la aptitud de las empresas como lugares de formación y la de sus instructores;

---

<sup>681</sup> Las Cámaras pertenecen a una organización federal que en el pasado muchas veces ha tomado el papel de un portavoz conservador en todas las cuestiones y asuntos relacionados con la Formación Profesional, poseyendo políticas diferentes en función de la Cámara que se esté tratando. Actualmente, con afanes de renovación, no exentos tampoco de cierto pragmatismo, las Cámaras están abiertas a procesos de amplia cooperación, incluyendo la introducción de innovaciones en el campo formativo. KRUSE, Wilfield: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. p., 41.

<sup>682</sup> También se aplica sobre los centros interempresariales, pero nunca sobre la escuela. KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "El control público de la calidad de la Formación Profesional en Alemania, Francia e Inglaterra". Op. Cit. 8.

<sup>683</sup> THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". *Bildung Und Wissenschaft* 1 (1995), 4.

<sup>684</sup> Descrito por SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". *Ibidem*. 15; y KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "El control público de la calidad de la Formación Profesional en Alemania, Francia e Inglaterra". Op. Cit. 8-10.

- organizar los exámenes parciales y finales, de modo que los exámenes son independientes de las empresas, y, por tanto, neutrales;
- decretar disposiciones legales, por ejemplo para la realización de la formación, para la capacitación de minusválidos, para el perfeccionamiento profesional, etc;
- son además uno de los principales sustentadores y organizadores del perfeccionamiento profesional.

#### 7.4.

### ESTRUCTURAS DE SUPERVISIÓN, ADMINISTRACIÓN Y FINANCIACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA

Como punto de partida, generalizado, la supervisión, administración y financiación del sistema educativo alemán comienzan necesariamente con la Ley bajo la cual, de conformidad con la Constitución federal y las Constituciones de los *Länder*, gran parte del sistema escolar es responsabilidad del Estado y está supervisado por éste.

El Gobierno federal, a su vez, delega en el Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología (*BMBF*) las áreas de responsabilidad de la Federación. Éste se halla organizado en siete Directorados-Generales, uno de los cuales, el Directorado General 2, bajo el epígrafe de “Educación general y Formación Profesional”, se responsabiliza del actual objeto de estudio. El Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología ejercerá las funciones de legislación, de control y de coordinación global, según lo estipulado en la Ley de Formación Profesional de 1969. Otras funciones son las relacionadas con: el establecimiento de la competencia en lo concerniente a las cuestiones fundamentales de la política de formación, a la elaboración de los Reglamentos de Formación (*Ausbildungsordnungen*) para el aprendizaje en la empresa, a la adopción de reglamentaciones relativas a la cualificación pedagógica de los formadores, al Instituto Federal de Formación Profesional y a la elaboración del Informe anual sobre Formación Profesional (*Berufsbildungsbericht*), entre otras.

Sin embargo, los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* son las principales autoridades en lo que se refiere a la supervisión y administración de los centros que imparten la enseñanza general y la Formación Profesional. Éstos adoptarán provisiones legales y regulaciones administrativas en

los campos que son de su competencia, cooperando con las autoridades a nivel nacional y a nivel del *Länder* y supervisando además el trabajo de las autoridades, de los fondos y de las instituciones bajo su tutela y a través de cuerpos subordinados. Para llevar a cabo estas funciones se han creado a tal efecto sus propios institutos de investigación sobre la educación en general, y sobre la enseñanza superior y continua, en particular.

Para demostrar los diferentes modos de organización de los Ministerios de educación, divergencias que proceden de las propias características de cada *Länder*, soberano en sus decisiones, se comparará a continuación la división interministerial de la educación llevada a cabo en dos de los *Länder*: Bayern y Brandenburgo<sup>685</sup>. En efecto, en el primero, el Ministerio del Estado Bávaro de Educación, Asuntos Culturales, Ciencias y Artes, está compuesto por doce Departamentos, en los que se diversifica de forma clara los diferentes aspectos de la educación:

- Departamento I: Asuntos centrales.
- Departamento II: Legislación, administración, Leyes federales y de la Unión Europea.
- Departamento III: Cuestiones concernientes a todos los tipos de escuelas, relaciones internacionales y acuerdos culturales.
- Departamento IV: Las *Grundschulen* (escuelas obligatorias para todos los niños de seis años en adelante), las *Hauptschulen* (tipo de escuela de educación secundaria que dispensa una educación general básica, comprendiendo los grados 5 a 9), y las *Förderschulen*<sup>686</sup>.
- Departamento V: Las *Realschulen* (tipo de escuela de educación secundaria, que comprende los grados 5-10, concediendo importancia a una educación general extensiva y la consiguiente oportunidad de dirigirse a los cursos de educación secundaria superior que conduzcan a cualificaciones de tipo profesional o superior), tipos especiales de escuelas, cuestiones relacionadas con los jóvenes.
- Departamento VI: *Gymnasia* (tipo de escuela que comprende el nivel de educación secundaria inferior, y parte de la educación secundaria

---

<sup>685</sup> EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].

<sup>686</sup> Propuesta contenida en el *Rahmenplan* (plan diseñado en 1959 con el propósito de efectuar una profunda reforma del sistema educativo alemán), a través de la cual se establece que en el curso quinto y sexto de escolaridad se intensifique la orientación y la exploración de los alumnos a fin de poder elegir mejor los estudios que han de realizarse a continuación. GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Diccionario Europeo de la Educación*. Op. Cit. pp., 276 y 505.

superior, comprendiendo los grados 5-10, con un mayor peso de la enseñanza de tipo general y académico y dirigido a la obtención de una cualificación para la enseñanza superior),

- Departamento VII: Escuelas e instituciones de Formación Profesional.
- Departamento VIII: Fondos, deportes y educación de adultos.
- Departamento IX: Universidades (incluyendo investigación).
- Departamento X: Legislación sobre educación superior, cursos universitarios, planificación e investigación.
- Departamento XI: *Fachhochschulen* (instituciones de educación superior, orientadas de forma específica a la investigación y a la enseñanza, particularmente en ingeniería, administración, servicios sociales y diseño).
- Departamento XII: Las artes, los *colleges* y los establecimientos pertinentes para el avance de la cultura.

A diferencia de Bayern, en Brandenburgo existen dos ministros que, separados, se hacen cargo de las cuestiones educativas. Estos ministros son: El Ministro de Educación, Juventud y Deportes, por un lado; y el Ministro de Ciencia, Investigación y Cultura, por el otro. La división ministerial es aquí más sencilla, debido a que los apartados están menos desglosados, teniendo un carácter mucho más general. Los Departamentos cuya responsabilidad corresponde a cada uno de los ministros:

- Departamento 1: Administración, organización y cuestiones legales.
  - Departamento 2: Política educativa y asuntos internacionales.
  - Departamento 3: Inspección escolar, cuestiones de Formación Profesional y educación continua.
  - Departamento 4: Legislación escolar y organización.
  - Departamento 5: Juventud y deportes.
- 
- Departamento 1: Departamento Central.
  - Departamento 2: Ciencia e investigación.
  - Departamento 3: Cultura.
  - Departamento 4: Relaciones externas, cuestiones legales, consejo e iglesias.

Como reflexión, habría que añadir, de este modo, que se comprueba cómo, a partir de la organización de cada *Länder* con respecto al Ministerio de Educación y Asuntos Culturales, existen divergencias iniciales en la manera de organizar el hecho educativo, y en la medida en que se concede más individualidad a los tramos educativos (como se ha podido comprobar en el ejemplo primero, correspondiente a Bayern), cabría pensar que la incidencia sobre los mismos sería mayor, aunque nos movamos en el terreno de la especulación, sin tener datos que corroboren lo dicho. Una característica, sin embargo, que ambos comparten es el interés explícito sobre la Formación Profesional, hasta el punto de organizar un Departamento exclusivo para las gestiones propias de este nivel educativo.

A nivel regional, la administración de los *Länder* se establece sobre los centros de educación general y respecto a los centros específicos de Formación Profesional: los *Gymnasien* (centros de enseñanza secundaria básica que imparten enseñanza general de carácter intensivo), los centros educativos globales, las escuelas de Formación Profesional (*Berugliche Schulen*) y las *Realschulen* (escuelas de enseñanza secundaria básica que imparten enseñanza general prolongada) están supervisados por las autoridades pertenecientes al este nivel (gobiernos regionales), aunque también puede provenir del nivel superior (los Ministerio de Educación y Asuntos Culturales) de forma directa.

La supervisión de los centros escolares también incluye el deber de planificar y organizar todo el sistema escolar. La autoridad de los *Länder* no sólo abarca la organización de los centros escolares, el contenido de los estudios y los objetivos de la enseñanza, sino también la supervisión del rendimiento de los profesores y de todo el resto del personal docente. Los objetivos educativos establecidos por la legislación educativa se materializan en los planes de estudio para las diferentes materias impartidas en los niveles de enseñanza, que son responsabilidad de los Ministerios de Educación y de Asuntos Culturales de los *Länder*.

A este nivel es donde se ejerce, en la práctica, el control real de la aplicación de los Reglamentos de Formación (que han sido elaborados de manera concertada en el seno de comisiones pluripartitas), la habilitación y el control de las empresas, la organización de la necesaria cooperación entre los representantes del mundo profesional (Cámaras, empresarios y sindicatos) y los representantes del sistema educativo (a nivel de cada *Länder*); y la organización de la alternancia para los diferentes sectores de la económica regional.

A nivel local, Como norma, las escuelas públicas están dirigidas por las autoridades locales, quienes se responsabilizan de establecer, organizar y administrar las escuelas que también deben financiar, mientras que el Estado se reserva y a la vez limita a aquellas escuelas cuya captación de alumnos y supuesta relevancia vaya más allá de las escuelas municipales, tal y como son determinadas escuelas técnicas (*Fachschulen*) o centros que preparan a los adultos para el ingreso en la enseñanza superior, y otros centros especiales.

De este modo, y como conclusión, la administración de los centros escolares generalmente tiene una estructura que consta de tres niveles<sup>687</sup>, en la que los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* constituyen el nivel superior, los departamentos escolares de los gobiernos regionales o los departamentos escolares de las oficinas escolares de nivel superior constituyen el nivel intermedio, y las oficinas escolares locales o municipales el nivel inferior. La estructura generada conforma toda una serie de procedimientos y mecanismos cuyo objetivo básico consiste en encontrar arbitrajes satisfactorios y, sobre todo, compromisos operacionales entre una serie de polos que se hallan en tensión<sup>688</sup>: - entre la regulación federal y la autonomía regional, o, lo que es lo mismo, entre el principio de federalismo escolar que muestre la soberanía de cada *Länder* en materia educativa, con la necesidad de un control mínimo central sobre la Formación Profesional en la empresa; - entre el principio de responsabilidad del Estado sobre la Formación Profesional y el principio de autogestión según el cual se reconoce y consagra la autonomía de los agentes económicos y de los interlocutores sociales; - y entre las necesidades que requiere la propia empresa y los derechos de los trabajadores.

Unido de forma integrada a la estructura anterior, el Instituto Federal de Formación Profesional pondrá en comunicación a los interlocutores sociales sobre las cuestiones de todo tipo que vayan emergiendo con respecto a la Formación

---

<sup>687</sup> EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Op. Cit. p., 101.

<sup>688</sup> JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 151. Puede añadirse, al respecto, el hecho de que, preguntado a un profesor alemán de Ley constitucional sobre la cooperación administrativa entre el Estado y las comunidades locales, y la supuesta afirmación de que la Ley constitucional no deja a las autoridades locales la responsabilidad única de atender la escuela, contestó lo siguiente: "la comunidad construye la casa para la escuela, pero el gobierno es el señor de la casa" (la cursiva es mía. La traducción original se hace en torno a la palabra "lord"). RICHTER, Ingo: Chapter three: "West Germany, Switzerland and Austria". En BIRCH, Ian K. y RICHTER, Ingo (Eds.): *Comparative School Law*. Op. Cit. p., 122.

Profesional, a la vez que se encarga de las regulaciones profesionales que han de establecerse en torno a la formación recibida en las empresas.

La Formación Profesional en la empresa forma un punto y aparte, y requiere cierta extensión para explicar el fenómeno, tan generalizado y aplicado, en toda su complejidad. Sin embargo, al concentrarnos sobre la Formación Profesional reglada y el papel jugado por estos emplazamientos, no se añadirá aquí más que lo que ya se ha repetido: los *Länder* son los únicos responsables de la Formación Profesional impartida en los centros escolares, mientras que es el Gobierno Federal el que se responsabilizará por su parte en la Formación Profesional en las empresas. O, dicho de otro modo, en lo que concierne a la Formación Profesional, las escuelas profesionales son exclusiva responsabilidad de los *Länder* y la Formación Profesional que tiene lugar en la empresa corresponde a la Federación<sup>689</sup>.

Pero, además, el Estado (la Federación) también establecerá condiciones generales para la formación que habrán de ser tenidas en cuenta por las empresas. Éstas serán lo suficientemente flexibles y sensibles a las diferencias en las estructuras, ramos y tamaños de las escuelas, y entre ellas habría que destacar<sup>690</sup>: el establecimiento de los fundamentos legales (la Ley de Formación Profesional y el Reglamento de Oficios), la fijación de los niveles nacionales para las aproximadamente 370 profesiones reconocidas por el Estado, el establecimiento de las condiciones mínimas para el contrato de formación, así como de su remuneración, y la garantía de un control y supervisión constantes.

Habrà que tener en cuenta, igualmente, que las empresas y los centros de Formación Profesional no imparten la enseñanza y la formación de manera independiente, sino que, bien al contrario, se coordinan, en lo que se refiere al contenido y a la organización, dentro del marco más amplio del sistema dual. Sí que

---

<sup>689</sup> Tal y como lo estipula el "Protocolo Conjunto relativo al Establecimiento de Objetivos" (*Gemeinsames Ergebnisprotokoll*) de 1972, que proporciona las bases para crear la cooperación necesaria entre la Federación y los gobiernos de los *Länder*. CEDEFOP Y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE. Volumen II*. Op. Cit. p., 88. A su vez, y configurándose de este modo otro valioso ejemplo, con el fin de apoyar a los Ministerios en su labor, los *Länder* ayudan al Ministerio de Educación y Cultura en la planificación y organización de todo el sistema educativo, incluida la experimentación (que afecta siempre de forma especial a la Formación Profesional, dada la magnitud de las necesidades que se requieren para su inmediata aplicación), la introducción y puesta en práctica de innovaciones pedagógicas y organizativas. EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Op. Cit. p., 101.

<sup>690</sup> WEEGMANN, Ingeborg: "El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la formación profesional". Op. Cit. 60.

se reconoce que la cooperación se encuentra instituida por Ley en todos los niveles: federal, regional, empresarial y el del propio *Länd*<sup>691</sup>:

- a nivel *federal*, el Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología es el responsable de la coordinación en el ámbito de la Formación Profesional en la empresa, trabajando en estrecha colaboración con el Instituto Federal de Formación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). Éste asesorará al primero en cuestiones relativas a la Formación Profesional, generando también una plataforma de discusión continua sobre las políticas de formación. La Federación y los *Länder* coordinan la reglamentación relativa a la formación con los programas de estudio de los centros de Formación Profesional.
- a nivel *regional*, las Comisiones de Formación profesional de los *Länder* (*Landesausschüsse*) y los “organismos competentes” (Cámaras de comercio e industria, asociaciones gremiales y profesionales independientes) son las responsables del asesoramiento, supervisión y reconocimiento de la Formación Profesional en empresas dentro de su región y sobre la base de la legislación correspondiente<sup>692</sup>. Otras funciones relacionadas con las Cámaras y el resto de organismos competentes son: la prolongación/reducción de los tiempos de formación, el establecimiento de comisiones de examen y organización de exámenes intermedios y finales, la creación de instancias de conciliación encargadas de solventar posibles litigios, etc.

En cada Cámara existirán comités conformados por seis delegados del cuerpo de empresarios, de trabajadores y de profesores de Formación Profesional, éstos últimos con funciones consultivas, en aspectos tales como: los proyectos del Organismo competente en materia de organización y desarrollo de la Formación Profesional; los nuevos Reglamentos de Formación; las modificaciones de los Reglamentos de Formación; los reglamentos de los exámenes finales; las nuevas formas y métodos de Formación Profesional; y los cambios introducidos en la enseñanza pública que puedan afectar a la Formación Profesional. Estas comisiones

---

<sup>691</sup> CEDEFOP Y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE*. Op. Cit. p., 88.

<sup>692</sup> Todas las empresas y empresarios de Alemania deben, por Ley, ser miembros o de la Cámara de Artesanía y Oficios o de la Cámara de Industria y Comercio (algunos son miembros de ambas). NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Washington, D.C., The Brookings Institution, 1989. p., 34.



han de ser oídas en todos los asuntos importantes que les conciernan, y adoptan disposiciones en forma de reglamentos de exámenes, normas especiales sobre minusválidos, etc.

- finalmente, a nivel de la *empresa*, que imparte formación, los representantes elegidos por los trabajadores tienen derecho a participar en la planificación y ejecución de la Formación Profesional en las empresas y en el nombramiento de formadores. La Ley de Comités de Empresa concede a los empresarios el derecho de cogestión en la realización de la Formación Profesional.

Hay que hacer, además, una llamada con respecto a la educación continua, ya que la situación puede cambiar, aunque sea levemente<sup>693</sup>. En este caso, en efecto, y a nivel sectorial, el papel de los interlocutores sociales, a diferencia de la Formación Profesional inicial, resulta desigual, pero de todas maneras hay varios convenios colectivos que regulan la Formación continua. Los sindicatos, aun así, cuentan con numerosas posibilidades de participar y cooperar a varios niveles, como miembros activos e interesados en la formación. A nivel empresarial, sin embargo, es donde se producen las decisiones más importantes, debido a que las posibilidades de cooperación se regulan a través de la Ley de Comités de Empresa, aunque ésta sólo se aplicará sobre las grandes empresas. En este sentido, puede constatarse que la Administración juega aquí un papel subsidiario con respecto a la formación continua de los asalariados, transfiriéndose de modo más efectivo sobre la empresa, que retiene la hegemonía, si bien se manifiesta además un derecho sindical relativamente amplio de cogestión y codecisión en los distintos niveles, hasta tal punto que ya se ha llegado a una serie de iniciativas de formación continua concertadas y “reguladas”, que se espera se incrementen en un futuro inmediato.

La financiación de la Formación Profesional también corresponde a las empresas. Este hecho se considera la piedra angular del sistema dual<sup>694</sup>, ya que de este modo se está garantizando la oferta de puestos de trabajo adecuada a las necesidades reales que tienen lugar en la empresa, siendo la formación lo suficientemente flexible como para adaptarse a los cambios en función de las

---

<sup>693</sup> Sobre la formación profesional continua y las responsabilidades de los interlocutores sociales, consultar AUER, Peter: “Formación Profesional continua de los asalariados: una reforma de la diversidad”. *Formación Profesional* 1 (1992), 17-23.

<sup>694</sup> WEEGMANN, Ingeborg: “El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la formación profesional”. Op. Cit. 59.

demandas que van teniendo lugar en el entorno productivo. Además, y de modo consciente, se está motivando a ofrecer posibilidades atractivas de formación en competencia con las demás empresas, medio ideal para favorecer la necesaria renovación que se realiza de manera continua.

En realidad, la financiación de la Formación Profesional en talleres de prácticas y en centros de formación supraempresariales se efectúa por un sistema mixto<sup>695</sup>. A los recursos de los responsables de estos centros (que suele ser una Cámara) hay que unir las subvenciones que reciben del Instituto Federal de Formación Profesional, del Gobierno Federal y de los Estados Federales, e incluso de los préstamos del Instituto Federal del Empleo.

El Estado, por su parte, financiará las enseñanzas que tengan lugar en las escuelas de Formación Profesional, ya sean a tiempo completo, ya con carácter complementario, propias éstas del sistema dual<sup>696</sup>. Corresponde al Estado dotar a los centros de los *Länder* de su correspondiente equipamiento técnico, así como de profesorado adecuado que esté familiarizado con los más modernos métodos pedagógicos. También se encargará de las ayudas subsidiarias, en los casos en que las empresas asuman tareas de formación que no les competan originariamente, como ocurre con la introducción de innovaciones adecuadas.

Hay que destacar, sin embargo, una tendencia, revelada a lo largo de estos últimos veinticinco años, según la cual se observa un incremento en la intervención estatal en materia de financiación<sup>697</sup>, al tiempo que las deficiencias de la financiación

---

<sup>695</sup> Existen grandes problemas metodológicos e inconvenientes manifiestos en el acceso a los datos particulares, aspectos éstos que dificultan enormemente el análisis de los costes reales de la Formación Profesional en la empresa. A este respecto, el informe más profundo realizado sobre la financiación del sistema de Formación Profesional alemán se realizó en 1969, tras la aprobación de la Ley de Formación Profesional, en un clima lo suficientemente abierto para aceptar las propuestas dispensadas desde la reforma, encargado por el gobierno federal y realizado por una comisión de catedráticos encabezados por el Dr. Friedrich Edding. La *Kommission Edding*, como se la llegó a conocer, llegó a la conclusión, tras un profundo balance, de que había que llevar a cabo una reforma radical en materia de financiación, instando a la empresa a una mayor participación, a través de un reparto de un porcentaje de la masa salarial bruta y con un abanico extenso de elementos de gestión de fondo. Para un conocimiento de la metodología de trabajo y los resultados encontrados, les remito a KRUSE, Wilfried: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. pp., 37-61.

<sup>696</sup> En efecto, los centros de Formación Profesional, las escuelas profesionales como partes del sistema dual y las escuelas técnicas se financian con los impuestos de los Estados Federales y de los municipios. Lo mismo sucede con las escuelas profesionales a tiempo completo, a las que se accede una vez se ha finalizado la escolaridad obligatoria. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 85.

<sup>697</sup> Se destaca, en este sentido, el programa de acción en materia financiera que articuló el Gobierno Federal en 1970 para mejorar la formación llevada a cabo en las empresas individuales. Dichas mejoras se concentraban en aspectos tales como: la formación de los instructores de formación, una mejor escolarización y una mayor sensibilidad hacia las necesidades presentadas desde las escuelas regionales, incluyendo la provisión de formación a lo largo de la frontera entre la Alemania del Este y la Alemania del Oeste. Como comentario, tal y como señala Schmidt, "la financiación del gobierno parece tener más éxito allí donde no afecta a la oferta de plazas por parte de las empresas. Sin embargo, como ocurre en algunos *Länder* en Alemania, si se toma la bonificación per cápita dada por el estado, resulta incluso contraproducente". SCHMIDT, Hermann: *The*

que tienen lugar en las empresas individuales resultan saldadas. Las empresas que resultan objeto de mayor atención son las pequeñas y medianas, particularmente relacionadas con el sector artesanal. De este modo, el Estado está cumpliendo, con estas medidas de apoyo financiero, una función socializante<sup>698</sup>.

Y es que, si ha de justificarse el interés social vertido desde el Estado, como señala Schmidt, la ayuda financiera concedida por el Estado a las empresas obedece a cuatro grandes propósitos<sup>699</sup>:

- asegurar una oferta adecuada de plazas de formación en todas las regiones,
- mejorar la cualidad de la formación, en especial en las pequeñas y medianas empresas,
- desarrollar la formación entre las empresas, y
- facilitar el acceso a la formación a aquéllos que se encuentren en una situación más débil con respecto al mercado de trabajo (tales como jóvenes extranjeros o con necesidades educativas especiales, las mujeres jóvenes o los aprendices que egresaron de sus respectivos emplazamientos de formación y que ahora desean volver a retomar).

Existen, finalmente, y unidos a los anteriores, acuerdos colectivos, procedentes de los sectores de formación con más amplia tradición y que actualmente disfrutan de una situación privilegiada, al hallarse con fuertes bases de concertación social y amplios fondos que son dedicados, entre otros aspectos, a la Formación de los aprendices. Es el caso del sector de la construcción, una rama que cuenta sorprendentemente con poca demanda de plazas de formación<sup>700</sup>, y las Regulaciones de las Cámaras producidas en torno al sector de artesanía. En ambos

---

*financing of Vocational Education and Training in Germany*. Op. Cit. pp., 41-45. En la actualidad, esta tendencia a la financiación estatal se consolida, tal y como lo ratifican GÖRNER, Regina y HAGEDORN, Jobst R.: "Entrevista sobre la financiación de la Formación Profesional en la República Federal alemana". *Formación Profesional* 13 (1998), 94.

<sup>698</sup> KATH, Folkmar: "Financing of Vocational Education and Training". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Op. Cit. p., 39.

<sup>699</sup> SCHMIDT, Hermann: *The financing of Vocational Education and Training in Germany*. OCDE, 1985. Op. Cit. p., 8. A su vez, esa función socializante del gobierno puede presentar otra lectura, ya que cuanto mayor supone ser el intervencionismo sobre el mercado de trabajo, al asociarse a políticas promotoras de una mayor igualdad en los empleos, también induce más fuertemente tanto a los sindicatos como a la patronal a delegar la responsabilidad de pleno empleo sobre el gobierno, de tal manera que éste acaba interviniendo más activamente. BOERI, Tito: *Wage differentials, entry and the job generation process in Germany*. OECD. París, 1990. p., 1.

<sup>700</sup> Estudiadas en profundidad por JOHANSON, Kurt y SCHULER, Michael: "The example of the building Trade". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, 1994. pp., 49-67.

casos se trata de poner en marcha mecanismos de financiación basado en contribuciones compartidas desde los agentes sociales.

La financiación, finalmente, de los organismos que se ocupan de la Formación Profesional pueden diversificarse en función de las fuentes de procedencia<sup>701</sup>: los gastos que deben afrontar las instancias competentes en relación con la formación de aprendices y la formación continua se financian a través de las contribuciones de sus miembros y de las cuotas que se perciben de las empresas (en concepto, por ejemplo, de la supervisión de las condiciones generales de la Formación Profesional y de la realización de los exámenes); cada instancia competente asume además los costes de su propia comisión de Formación Profesional; la financiación por su parte de la Comisión de Formación Profesional de los Estados federales se efectúa a través del presupuesto del ministerio correspondiente en cada caso; y finalmente el Instituto Federal de Formación Profesional se financia a través del presupuesto federal.

---

<sup>701</sup> Señalados con detalle en MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. pp., 86-87.



## **CAPÍTULO OCTAVO**

### **LEGISLACIÓN EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

---

8.1. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1969  
(*BERUFSBILDUNGSGESETZ*)

8.2. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1981  
(*BERUFSBILDUNGSFÖRDERUNGSGESETZ*)

8.3. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1998 SOBRE EL  
SISTEMA DUAL (*BERUFSBILDUNGSBERICHT*)



## **CAPÍTULO OCTAVO:**

### **LEGISLACIÓN EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

Para comprender la configuración actual de la Formación Profesional en el contexto alemán es fundamental acudir a consultar las reformas educativas que tuvieron lugar en 1969 y en 1981, denominadas *Berufsbildungsgesetz* y *Berufsbildungsförderungsgesetz*, respectivamente. También se hará una breve mención a la Ley de Formación Profesional de 1998, *Berufsbildungsberitch*, aunque ésta sólo hace referencia al sistema dual.

Resulta igualmente significativo el hecho de que ambas continúen vigentes, aunque ello no consiga sino incidir sobre la constitución de una Formación Profesional fuerte y ciertamente consolidada en Alemania, tal y como continúan indicando los estudios más actuales con respecto al sistema alemán de Formación Profesional. En este Capítulo se repararán de forma sumaria los contenidos más significativos de ambas Leyes, incidiendo sobre aquellos elementos cuyo actual impacto y repercusiones resulten especialmente significativos para la comprensión de la actual Formación Profesional.

#### **8.1.**

#### **LA REFORMA EDUCATIVA DE 1969-1970 (*Berufsbildungsgesetz- bBiG*)**

Tras la década de los años cincuenta, decenio considerado como restaurador por excelencia en materia de reformas educativas europeas, la década de los setenta viene marcada por una consideración crítica del papel que la educación alemana está jugando en esos momentos. Así lo demuestra un hecho tan significativo como que en 1959 la 'Unión alemana', un pequeño grupo de científicos y personalidades de la vida pública presentara un informe sobre el sistema educativo alemán, en el que se destacaba que "el sistema educativo alemán no corresponde a los cambios que en los últimos años han modificado la sociedad y el Estado"<sup>702</sup>. Por esa razón había que pensar en modificar la organización y modernizar los contenidos de la enseñanza, tanto los correspondientes a los cauces generales como a los profesionales.

---

<sup>702</sup> JÜRGEN APEL, Hans: "Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990". *Revista Española de Pedagogía* 193 (1992), 450.



Con la construcción del muro de Berlín en agosto de 1961 se concluyó la división de Alemania. La consecuencia más inmediata para la economía alemana fue que, al agotarse las posibilidades de fuga de los alemanes orientales hacia el occidente, este periodo considerado ya post-bélico tuvo graves repercusiones, puesto que ya no podía continuar integrando en sus industrias una mano de obra oriental bien formada. De ahí que, como consecuencia a lo dicho, este momento venga marcado por la crítica, por el reproche y el desencanto: la pedagogía tradicional alemana, en la cual la relación pedagógica entre el educador y el educando, el plan docente y las teorías de enseñanza habían ocupado un primer plano, se disipan, para dar lugar a nuevos conceptos, tales como la 'emancipación y su papel sobre la educación', que describen la función social de la enseñanza y las consecuencias que todo ello comporta para la Pedagogía<sup>703</sup>. Numerosos autores, como Marcuse y Habermas, así lo corroboran, considerando a la enseñanza como medio ideal al servicio de la reproducción de las formas sociales existentes.

Si se centra el discurso en la perspectiva y evolución de la Formación Profesional, resulta fundamental retrotraerse al periodo inmediatamente posterior la Segunda Guerra Mundial, en el cual se generalizaron dos principios, que habían demostrado ya su valía durante la República de Weimar<sup>704</sup>: por un lado, se les concedió a los *Länder* de manera definitiva importantes y significativas responsabilidades en materia educativa, siendo éstas independientes del poder centrado del gobierno federal o Federación, y, por otro lado, se garantizó un gobierno pluralista y un sistema legal, de modo que comenzaban a configurarse fuerzas no gubernamentales con fuertes influencias en áreas importantes de la política educativa, entre ellas la Formación Profesional. Lo anterior habría de tener importantes consecuencias sobre la educación en general y la Formación Profesional en particular.

Entre los antecedentes más inmediatos que propician el surgimiento de esta reforma, se encuentran las anteriores '*Recomendaciones para la Mejora de la Formación Profesional*', confeccionadas y publicadas por el Consejo de Educación Alemana, adelantándose a la promulgación de la Ley. En dicho documento se instaba

---

<sup>703</sup> De hecho, buena parte de la literatura educativa de la década de los setenta refleja, de una forma muy plástica en sus propios libros, el papel jugado por esta opción educativa, en títulos como *La escuela hace enfermos*, o *Que desaparezca la escuela* (este último de carácter quizá más general). Ibidem. 455.

<sup>704</sup> Esta fase es estudiada por MELIS, Africa: "La Formación Profesional durante el Tercer Reich". *Revista de Educación* 306 (1995), 473-483.

a conseguir criterios y estándares de calidad en la Formación Profesional, llamando al debate y a la comprehensividad del proyecto educativo con respecto a los planes y a las cualificaciones que debían ser alcanzadas en este nivel educativo. En este clima tan propenso al cambio, surgen también, esta vez posteriores a la Ley, en 1973, los '*Principios de la Reforma de Formación Profesional (puntos Clave)*'. Ésta pretendía ser una contribución a la revisión de la propia Ley, apelando a la reforma en la línea de una mejora sustantiva de la calidad de Formación Profesional, de una regulación de la financiación de la formación recibida en las empresas y en los centros de formación, y de una intensificación en la responsabilidad estatal, de modo que supervise de forma continua los acuerdos alcanzados con respecto a este estadio educativo. El debate estaba servido, en un clima dominado por el entusiasmo y los nuevos vientos frescos que oreaba la reforma.

Otras instancias que contribuyeron a la reflexión sobre el papel de la Formación Profesional fueron, por un lado el Consejo de Educación alemana, con la publicación de las Recomendaciones, en 1970 y 1974; y la Comisión de los Planes de Educación de los *Länder*, con su Plan Comprehensivo de Educación de 1973. Así, se tomarían dos grandes orientaciones, de forma implícita, a partir de las publicaciones anteriores e inmediatamente posteriores de Formación Profesional, que acompañarían al espíritu generado desde la Ley: primero, la tendencia a considerar la Formación Profesional como parte de la educación secundaria superior, tendiendo con ello a reformar las líneas existentes entre la educación general y la Formación Profesional, en términos organizativos y también a nivel de los currícula, métodos didácticos, etc; y segundo, la propuesta de reducción, aunque nunca eliminación, del rol casi monopolístico que hasta ahora jugaba el sistema dual, con la introducción de una amplia gama de opciones de enseñanza y aprendizaje de Formación Profesional a través de escuelas a tiempo completo.

La Ley de Formación Profesional de 1969 (*Berufsbildungsgesetz-BbiG*) concedió un marco institucional a nivel federal para regular la Formación Profesional<sup>705</sup>. En efecto, "si bien anteriormente los mecanismos de formación, ya sea formal, ya continua, se hallaban distribuidos en función de normas dispersas e inconexas, diluidas en diferentes textos que reglamentaban la actividad económica,

---

<sup>705</sup> Aunque el alto grado de reglamentación del sistema de Formación Profesional actual alemán bebe, en buena parte, de su propia historia, según la cual se fueron forjando importantes medidas de racionalización que posteriormente serían reforzadas y/o actualizadas, como son las relativas a aspectos tales como la duración de la formación; la proporción de horas de trabajo práctico y de formación teórica, el contenido de la enseñanza, legalmente establecido en torno a unos planes de estudio cuidadosamente elaborados o el certificado o diploma final. *Ibidem*. 482.

por vez primera se elabora un texto jurídico específico sobre el cual establecer las condiciones fundamentales para la Formación Profesional, culminando con la publicación de esta Ley<sup>706</sup>. Se crearon, así, y de forma especial, regulaciones para organizar la Formación Profesional que tenía lugar en la empresa, además de poner en marcha el poder político y educativo de los *Länder*, de forma operativa y aplicándolo directamente sobre este escenario de acción. De hecho, puede afirmarse que los principios en los que se basaba el sistema dual se fortalecieron y comenzaron su particular andadura a partir de lo dispuesto en la citada Ley<sup>707</sup>.

En efecto, bajo el clima de concierto social<sup>708</sup>, la Ley de Formación Profesional gobernó el marco sobre el cual habría que constituirse no sólo el rango de 'aprendiz', sino también, de forma generalizada, todos los programas de formación en Alemania, esto es, la organización de las regulaciones acerca de las ocupaciones en industria, en artesanía, comercio, administración, agricultura y economía doméstica, aunque los servicios públicos, al principio, se excluyeron. De todo lo anterior se deduce que el amplio espectro de ocupaciones que tratan de ser extendidas a través de la Ley es una de las características más significativas, a pesar de no contar con el beneplácito de los Sindicatos, una de las alas de la concertación y del diálogo social<sup>709</sup>. Aun así, se insiste en apostar fuerte por la adaptación de la calidad de la formación, mediante la cooperación entre los emplazamientos de formación, la armonización entre los diferentes modos y vías de certificación y examen y las pertinentes reformas de las ocupaciones y sus consiguientes contenidos, en la línea de "reducir el enorme número de combinaciones para moldear las

---

<sup>706</sup> Idea que señala JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 117.

<sup>707</sup> De hecho, los principios regulatorios que se reconocen de esta Ley, habiendo sufrido pocas modificaciones, hacen referencia también a cuestiones en íntima relación a lo dicho, incidiendo más sobre aspectos tales como: la principal responsabilidad por parte de la empresa para proveer y financiar una oferta adecuada, al hecho de que las empresas y las escuelas profesionales a tiempo parcial sean las proveedoras formales de la Formación Profesional, que el mercado de plazas de formación haya de regularse, aunque sea parcialmente, por las autoridades públicas, y que la participación de los interlocutores sociales es fundamental en la toma de decisiones con respecto a la regulación de la Formación Profesional. KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 119.

<sup>708</sup> Con respecto a la concertación social, Brand señala que, con la promulgación de esta Ley, se regula de forma consistente el marco para la mayor parte de las ocupaciones y sus consiguientes titulaciones, tras un arduo proceso de negociaciones no exento de un fuerte criticismo por parte de los partidos políticos, de los empleadores y de los sindicatos. Hoy, tras casi treinta años de experiencia, la Ley todavía sigue contando con un amplio y mayoritario acuerdo, aunque no incuestionable, acerca de la estructura del sistema de Formación Profesional alemán. BRAND, Willi: "Change and consensus in vocational education and training". En FINLAY, Ian; NIVEN, Stuart y YOUNG, Stephaniel (eds): *Changing Vocational Education and Training. An International Comparative Perspective*. London. Routledge, 1998. p., 107.

<sup>709</sup> En efecto, los sindicatos tachaban de "restauración en vez de reforma" las acciones llevadas a cabo en la Ley de Formación Profesional, de modo que continuaron presionando por una legislación más comprensiva. LIPSPMEIER, Antonius: "The historical context of the Vocational training System. Important reforms and debates on Vocational Training Policy. Since enactment of the Vocational Training Act". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 14.

destrezas de trabajo individuales en agrupaciones de cualificaciones que sean reconocidas de forma generalizada y legalmente sancionadas, y puedan dividir así al mercado de trabajo en áreas de formación”<sup>710</sup>.

Las ocupaciones profesionales están por tanto cumpliendo ciertas funciones que son constitutivas del sistema de Formación Profesional alemán:

- son las especificaciones que demanda la formación individual para las destrezas necesarias para el trabajo, al mismo tiempo que permiten actuar como claros diagnósticos, al poder practicar a través de éstas el rol que habrá de ser desempeñado tras completar el periodo de formación,
- cumplen una función social en el sentido de que éstas ayudan a desarrollar una identidad profesional individual mediante el aprendizaje de una ocupación reconocida socialmente,
- están funcionando además como una fuente de información y orientación trascendentes para el mercado de trabajo, ya que facilitan la reducción del enorme número de ocupaciones y designaciones teóricas, caminando de este modo hacia criterios más efectivos y útiles,
- finalmente, también las ocupaciones profesionales son importantes en la determinación de las ganancias que un alumno formado obtendrá en función de la opción profesional elegida.

Al mismo tiempo, los interlocutores sociales (empleadores y sindicatos) llegaron a acuerdos también en la redefinición con respecto al perfil cualificador que habría de tener un trabajador formado. La dicotomía de raigambre más tradicional que se establecía entre ‘conocimiento’ y ‘destrezas’ fue saldada con el concepto más integrador de ‘cualificación’, estructurada ésta en torno a la concesión de una serie de elementos, tales como la competencia metodológica, la capacidad de planificar, de pensar en términos de sistemas y de interrelacionar las partes, de poseer un sentido de responsabilidad y crítico, además de destrezas sociales y para la comunicación. Tales eran las ‘cualificaciones de base’ que animaban al cambio dentro de las esferas ocupacionales, tales como la industria del metal, o las ocupaciones comerciales.

Pero también la Ley se concentró en el desarrollo de las escuelas profesionales a tiempo completo, al principio confinadas a ciertas áreas y

---

<sup>710</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. pp., 83-84.

posteriormente consideradas como piezas estratégicamente claves para la mejora cualitativa de la Formación Profesional. Varias fueron las medidas tomadas para el reconocimiento definitivo de estos centros: se extendió además la idea de 'preparación para la Formación Profesional', generándose para ello un año de educación obligatoria (*Berufsvorbereitungsjahr, BVJ*) para la enseñanza dual; se reforzó también la idea de escolarización de Formación Profesional a tiempo completo (que se realizaba en dos o tres años, dependiendo de la modalidad elegida) como una alternativa atractiva y viable que podría sustituir a la opción ofrecida por el sistema dual, y, en fin, se trató de generalizar la idea de que la escolarización profesional a tiempo completo concedía a su vez cualificaciones que permitirían acceder posteriormente a institutos especializados de educación superior, preparando así a los estudiantes para su posterior acceso a universidades profesionales, *colleges*, etc.

La Ley de Formación Profesional de 1969 introdujo también una nueva situación mediante el establecimiento de la obligación formal por parte de los programas de formación de 'dar una Formación Profesional concebida ampliamente'. Para lograr tales objetivos, era necesario proveerse de un marco organizativo, para lo cual se implementaron tres tipos de estrategias, que, de forma integrada, habrían de conseguir el resultado esperado, esto es, una Formación Profesional de calidad: la estrategia curricular, la estrategia regulatoria y la estrategia legislativa.

Respecto a la primera, se confeccionaron regulaciones en torno a los contenidos de la Formación Profesional, basados en el principio de la Formación Profesional básica más que en complejas y posteriores especializaciones, mediante la selección y secuenciación de contenidos apropiados, especialmente para los primeros años de Formación Profesional. Respecto a la segunda, la estrategia propiamente regulatoria, se cumple con una cifra, puesto que el número de ocupaciones profesionales se redujo desde 900 en 1945 a 627 en 1970. Se trataba de trabajar desde un esfuerzo de síntesis, y en pro de una mayor simplificación (proceso que, en 1990, ya se habría reducido a 376). También ha de ser entendida esta propuesta como un intento de ampliar y a la vez reforzar la Formación Profesional de base o las denominadas ocupaciones básicas, puesto que las especializaciones y su número no habían declinado. Respecto, finalmente, a la tercera, de naturaleza legislativa, dos regulaciones fueron desarrolladas para el reconocimiento de la formación contenida en la Formación Profesional básica, siendo aplicables de forma inmediata: una regulación relativa a los estándares curriculares, de forma especial a la vertiente

práctica de la Formación Profesional, y otra regulación con respecto al año de Formación Profesional Básica (de carácter obligatorio en Alemania) que se asignó a 11 campos ocupacionales amplios. Esta última regulación resultaría ampliada más tarde, en 1978, año en el cual se analizaría y estudiaría la parte práctica de la Formación Profesional básica, de acuerdo con las condiciones específicas que iban requiriendo las diferentes ocupaciones, estableciéndose de forma generalizada para todas las ocupaciones profesionales. Además, se ampliarían de 11 a 13 las áreas o campos ocupacionales, con el fin también de atender a las demandas económicas que caminaban hacia la necesidad de mayores especializaciones.

Desde el punto de vista financiero, también se actualizaron y dinamizaron propuestas para la financiación de la Formación Profesional, siendo uno de los puntos fundamentales a tratar por parte del gobierno federal desde sus recomendaciones de 1973, siguiendo a su vez las Recomendaciones propuestas desde el Consejo de Educación alemán y su sugerencia de 'redistribuir los costes de la formación entre las empresas'. En especial, interesaba reconocer y distinguir la parte correspondiente a la empresa, verdadero escenario de formación, y la escuela, a la vez que tampoco se olvidaba el estatus y situación del aprendiz. Para llegar a acuerdos que satisficieran a todas las partes, el comité de expertos creados a tal efecto acordaron y propusieron la creación de un fondo surgido y financiado por el 1% de la suma total de pagas y salarios pagados por las empresas.

Estos fueron, sumalizando, los objetivos y planteamientos que surgieron en torno a la Ley de Formación Profesional de 1969, "la intervención más avanzada de la política de la época en materia de Formación Profesional"<sup>711</sup>. Los continuos debates acerca de los nuevos objetivos que se perseguían en la Formación Profesional (por ejemplo, en pro de una creciente autonomía ocupacional); los esfuerzos ingentes realizados para mejorar la calidad de la Formación Profesional; los intentos de estabilización del sistema dual; la introducción de una Formación Profesional básica (no sólo institucionalizando un año de Formación Profesional sino, de forma más especial, estableciéndolo como principio fundamental y obligatorio en Formación Profesional entendida como un todo); y, finalmente, los intentos de dotar a la Formación Profesional de unos fondos financieros basados en el acuerdo de las partes integrantes del proyecto profesional; fueron, en suma, las líneas inspiradoras de este documento legislativo que todavía hoy continúa vigente.

---

<sup>711</sup> Según KRUSE, Wilfield: "Formació professional dins l'empresa: ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a R.F.A". *Temps d'Educació* 5 (1991), 62.

Esta Ley supone ser, por otro lado, el fruto y materialización de los esfuerzos vertidos por y desde los interlocutores sociales, con perspectivas divergentes acerca de los objetivos y el consiguiente desarrollo de la Formación Profesional. Lo anterior no es óbice para conseguir armonizar las normas preexistentes con algunos elementos nuevos con un carácter netamente armonizador y cogestionario. El espíritu de concertación es tal, que la Formación Profesional inicial en Alemania ha permanecido prácticamente estable, si bien ha compartido protagonismo con otras iniciativas legislativas en el terreno profesional de carácter relevante, que se sucederían posteriormente en el tiempo, con una función complementaria a la primera<sup>712</sup>.

## 8.2.

### LA REFORMA EDUCATIVA DE PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL, 1981 (*Berufsbildungsförderungsgesetz-BerBiFG*)<sup>713</sup>

En diciembre de 1981, el *Bundestag* (la denominada '*Casa Baja*') aprobó la '*Ley de Promoción de Formación Profesional*', no sin ciertas dificultades, puesto que el *Bundesrat* (o '*Casa Alta*', en representación de los *Länder*) se había mostrado ciertamente reticente a modificar la Ley ya existente, así como cualquier tipo de regulación que fuera más allá del que se había planteado en la anterior reforma. Garantizando con la nueva Ley y su consiguiente reforma que se continuaría, de hecho, aplicando la Ley de Formación Profesional de 1969, ésta primera supuso, ante todo, la consolidación de una herramienta de concertación por parte del gobierno en coordinación con los *Länder*, las asociaciones de empresarios y los sindicatos: sólo así podía permitirse la regulación de la calidad de la formación en el lugar del trabajo a la vez que podían establecerse nuevas demandas en torno a la misma.

<sup>712</sup> En efecto, entre esta primera Ley y la Ley de Promoción de la Formación Profesional de 1981, Jato nombra un conjunto de Leyes que coadyuvan a la Ley de 1969, al incidir en aspectos de naturaleza colateral a la Formación Profesional, tales como son: La Ley sobre la promoción de puestos de formación en las empresas (*Ausbildungsplatzförderungsgesetz-APIFG*), en 1976, que asegura la oferta cuantitativa y cualitativa de puestos de formación en las empresas suficiente mediante una política clara en materia de financiación, además de reglamentar la planificación de la Formación Profesional a escala nacional y crear formalmente el Instituto Federal de Formación Profesional; la Ley sobre la protección de trabajo de los jóvenes, revisada en 1976, la Ley sobre la creación de empresas (*Betriebsverfassungsgesetz*) de 1972, en la que se vislumbra la participación activa del trabajador en la empresa y en su formación; y la Reglamentación concerniente a las aptitudes que han de tener los formadores (*Ausbilder-Einnungsverordnung-AEVO*), también en 1972. JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. pp., 118-9.

<sup>713</sup> Enmendada por anuncio público el 12 de enero de 1994. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufsbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional)* y *Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Bonn. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1996.

Junto a un mayor activismo por parte de los interlocutores sociales en materia de Formación Profesional, se instituye además la base legal para la creación del Instituto Federal de Formación Profesional (*BIBB*), cuyas funciones comenzarán desde el momento en que éste concede un marco legal para la planificación de la Formación Profesional y permite a la vez la posibilidad de recoger estadísticamente cifras de Formación Profesional a fin de ser recopiladas y publicadas en un informe anual. Además de lo anterior, el recién creado *BIBB* asegura el citado marco de concertación en que se va desarrollando la Formación Profesional, mediante el compromiso establecido a raíz de las negociaciones públicas y la generación de estructuras de decisoriales que van estableciéndose a tal efecto. Finalmente, aunque no por ello de menor importancia, se encargará de preparar las nuevas regulaciones de formación y la preparación de regulaciones estatutarias, documentos que justifiquen la presencia y sentido de las regulaciones ocupacionales.

Algunas de las principales cuestiones políticas y desarrollos que habían tenido lugar en la década de los años setenta continuaron siendo relevantes y por tanto objeto de estudio en los ochenta y aun en los noventa. Los objetivos se concentran ahora en<sup>714</sup>:

- garantizar la calidad de la Formación Profesional
- conseguir la coordinación, cuantitativa y cualitativa, entre el sistema de Formación Profesional y el sistema de empleo;
- la relación entre el sistema dual y el sistema llevado a cabo en la Formación Profesional en las escuelas a tiempo completo;
- el desarrollo y ampliación de la Formación Profesional básica (y los consiguientes esfuerzos concentrados para introducir regulaciones de formación en la misma);
- y las medidas especiales en torno a aquellos que posean problemas especiales de aprendizaje, incluyendo los extranjeros jóvenes y los migrantes que proceden de la Europa del Este<sup>715</sup>.

---

<sup>714</sup> LIPSPMEIER, Antonius: "The historical context of the Vocational training System. Important reforms and debates on Vocational Training Policy. Since enactment of the Vocational Training Act". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 22.

<sup>715</sup> Se trabaja, en este sentido, en varios flancos, puesto que, y junto a la Formación Profesional reglada, se desarrollan por petición del gobierno diversos programas para promover la Formación Profesional en jóvenes que se encuentran en situaciones diversas, ya sean extranjeros, jóvenes con problemas de aprendizaje o socialmente desaventajados, así como alumnos que no han encontrado un puesto de formación en prácticas, dedicando fuertes inversiones al respecto, en la idea de que "han de recibir un intenso apoyo". Estos programas fueron promovidos desde mediados de la década de los años setenta y sobre todo la década de los años ochenta, cumpliendo la función estratégica de absorber a estos colectivos ante la impasividad que demostraba el mercado de trabajo. KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational*



Puede afirmarse, así, que, si bien a mediados de la década de los años setenta los *Länder* promovieron sus respectivas campañas para desarrollar programas de Formación Profesional a tiempo completo, es a partir de los años ochenta cuando esta tendencia se consolida y generaliza de un modo más amplio y, a la vez, operativo, al contexto educativo alemán, generándose un gran activismo en materia profesional. Lo mismo puede decirse con respecto al año de Preparación de Formación Profesional, generado con la intencionalidad explícita de retrasar un año la elección profesional que debe acatar el alumno (*Berufsvorbereitungshahr, BVJ*), y que, aunque introducido en el curso académico 1971-1972, recobrará más fuerza y mayor sentido en la década de los años ochenta, tal y como lo reflejan las siguientes cifras: el número de estudiantes que reciben este curso, básico, va aumentando desde 23.000, en 1976, hasta 85.000, en 1984<sup>716</sup>. Posteriormente, estas cifras se retraerán significativamente en 1989, declinando hasta alcanzar un número de 52.000 alumnos, debido a la recesión existente en esta década. Esta modalidad de formación volverá a ser objeto de revisión en el Capítulo Noveno.

A finales de la década de los años ochenta la política educativa alemana tuvo que encarar serios obstáculos que surgían de los problemas económicos, junto al resto de los países europeos, A su vez, Alemania trataba de encarar una etapa de fuerte recesión, unido a otro problema, que provenía directamente de las consecuencias que en educación habría de tener el *boom* demográfico de la década anterior, y que ahora habría necesariamente de absorber. Este problema, llevado al

---

*Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Op. Cit. p. 5; y NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 39, centrándose de modo especial en la sensibilidad concentrada en torno a la figura del estudiante y trabajador extranjero, con medidas formativas especiales dirigidas a éstos.

Un estudio más detallado de las políticas formativas generadas en torno a estos colectivos puede encontrarse en BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 124 y 138-140. También en DREBING RUIZ HOLST, Mónica: "Importancia de la Pedagogía Social en la Formación Profesional de jóvenes socialmente desfavorecidos en Berlín/Alemania". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 161-167. Finalmente, esta problemática, así como la implicación al respecto, a través de acciones promovidas desde la Conferencia Permanente de Ministros de Educación puede ser repasada en SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY: *Education for all in the new scientific and technical environment taking into account disadvantaged groups. Major trends in 1981-1983*. Report to the 39<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. Geneva. October, 1984.

<sup>716</sup> De hecho, el éxito alcanzado por este año introductorio resulta reproducido como alternativa de formación continua, para los trabajadores adultos y experimentados, implementándose desde 1974 y financiados desde la Oficina Federal de Empleo (*Bundesanstalt für Arbeit*). BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 127-128. Además, como señala Northdurft, una de las razones de incluir este año de educación básica se centra en la necesidad de ofrecer a estos alumnos un año más en conocimientos más extensos en matemáticas y lenguaje, a fin de consolidar la formación básica que ya poseen. NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 38.

terreno profesional, encuentra su caldo de cultivo en la dificultad manifiesta para adaptar las demandas de puestos formativos a los puestos reales, mostrando el primero un índice desproporcionadamente mayor que el segundo<sup>717</sup>. En esta época surgen corrientes muy críticas respecto a la falta de previsión por parte de los agentes sociales con respecto a la creciente demanda profesional, llevando consigo un enrarecimiento de la Formación Profesional (había personas que no conseguían encontrar trabajo desde las ramas que habían elegido, junto a otras que, sencillamente, no conseguían formarse en las mismas), además de facilitar las lecturas sociales que criticaban el reforzamiento que todo lo anterior suponía para demostrar la desigualdad de oportunidades que sufrían los jóvenes del sistema de Formación Profesional (tanto con respecto a los cauces generales, como con las diversas vías y caminos que se generaban internamente, y que daban lugar a inevitables jerarquías).

Sin embargo, una tendencia que se fortalece y se convierte en uno de los centros de interés durante la reforma acaecida en esta década será precisamente el auge que adquiere la Formación Profesional continua, aunque ya en la Ley de 1969 se había provisto de cierto ímpetu con respecto a esta modalidad educativa al incluirla en los marcos de regulaciones legales. En los años ochenta se refuerza la tendencia generada de este modo, incrementando el interés sobre las regulaciones que conciernen a los certificados y cualificaciones conducentes desde la Formación Profesional continua, a nivel federal y a nivel de Cámaras, lo cual se tradujo en una reacción claramente positiva, al aumentar el número de participantes en los circuitos continuos, tal y como lo indica el siguiente cuadro.

**PORCENTAJE DE PERSONAS ACTIVAS EN EL EMPLEO, DE 25 A 64 AÑOS, QUE HAN PARTICIPADO EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**<sup>718</sup>.

---

<sup>717</sup> Esta problemática es puesta de manifiesto por Kotch y Reuling, quienes destacan el hecho de que la crisis en el mercado de Formación Profesional estaba acentuando la discrepancia entre la estructura sectorial de las plazas de Formación Profesional y la estructura sectorial de los trabajos, consiguiendo, entre otras cosas, que los trabajadores jóvenes, incluso los que habían optado por una especialización, y que finalizaban su periodo de formación tuvieran que generar expectativas más bajas con respecto a su estatus ocupacional a la hora de encontrar trabajo. KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. pp., 70-71. También es compartida por Kruse, que también argumenta la falta de puestos de aprendizaje era el resultado de una movilidad muy generalizada dentro de las empresas que comenzó a extenderse de "forma insospechada". KRUSE, Wilfried: "Formació Professional dins l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya". Op. Cit. 63.

<sup>718</sup> OCDE: *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1997*. Op. Cit. p., 208.

	AÑO	SEXO	Educación preescolar enseñanza primaria	Enseñanza secundaria 1er. Ciclo	Enseñanza secundaria 2º ciclo	Enseñanza terciaria de nivel no universitario	Enseñanza terciaria de nivel universitario	Todos los niveles de enseñanza
Alemania	1994	Hombres	M	15	28	43	33	50
		Mujeres	m	m	29	44	35	50
Finlandia	1995	Hombres	M	31	44	61	45	65
		Mujeres	m	30	43	63	45	65
Suecia	1996	Hombres	M	27	37	57	42	61
		Mujeres	m	28	35	56	39	56
Austria	1995	Hombres	M	3	8	13	8	14
		Mujeres	m	4	9	14	8	13
Bélgica	1994	Hombres	l	1	2	4	3	6
		Mujeres	l	1	3	5	3	6
Dinamarca	1995	Hombres	0'5	1	2	3	2	6
		Mujeres	M	4	14	18	15	24
España	1995	Hombres	m	5	12	15	13	22
		Mujeres	m	6	17	21	17	26
Irlanda	1994	Hombres	0.4	1	7	4	3	9
		Mujeres	0.3	1	6	3	2	7
Italia	1995	Hombres	1	2	8	6	5	11
		Mujeres	1	2	5	7	4	8
Luxemburgo	1996	Hombres	1	2	4	6	3	8
		Mujeres	1	3	6	8	6	9
Reino Unido	1995	Hombres	0.3	0.5	2	m	1	3
		Mujeres	0.3	1	2	m	1	3
Reino Unido	1995	Hombres	0.1	0.4	3	m	1	3
		Mujeres	M	1	12	m	1	2
Reino Unido	1995	Hombres	m	1	2	m	1	3
		Mujeres	l	2	1	m	1	1
Reino Unido	1995	Hombres	M	4	10	22	12	23
		Mujeres	m	3	9	19	11	22
Reino Unido	1995	Hombres	M	4	10	22	12	23
		Mujeres	m	4	12	25	13	24

A través de los porcentajes que muestra la Tabla, puede comprobarse cómo, a excepción de cuatro países, el índice de participación en Formación Profesional continua en el marco europeo es bajo, sobre todo en los países correspondientes al Sur de Europa. En franco contraste, la excepción resulta confirmada por Alemania, que precede a su vez a Suecia y Finlandia, ya que estos tres países presentan un alto porcentaje de trabajadores, tanto hombres como mujeres, que deciden continuar formándose en sus respectivos emplazamientos de trabajo. Las diferencias más significativas entre los países escandinavos y Alemania vienen dadas en función de dos criterios. En primer lugar, si se atiende al 'nivel de enseñanza alcanzado por las personas activas', mientras que en los primeros domina el grupo conformado por personas con educación superior universitaria, en Alemania el grupo mayoritario está compuesto por personas que cursaron enseñanza terciaria de nivel no universitario. En segundo lugar, atendiendo a la variable 'género', en los países escandinavos,

ambos sexos demuestran tener interés por la formación, mientras que en Alemania, especialmente en los niveles superiores (universitario y no universitario), existe un ligero dominio en la presencia del sexo masculino sobre el femenino.

Volviendo de nuevo sobre la formación continua, en este momento son nuevas las demandas y exigencias, puesto que se requiere un mayor componente de innovación, y ello entendido desde diferentes ópticas: en la toma de decisiones respecto al proceso de formación, en el uso de la tecnología, en la organización del trabajo, y, por tanto, en las cualificaciones y formación del personal. La Formación Profesional continua cuenta con una ventaja, y es que, en comparación con la Formación Profesional, es capaz de responder más rápidamente al cambio tecnológico, aspecto éste que cuesta más de introducir y modificar en los cauces formales de educación. De todos modos, mediante la propuesta concreta de proyectos-piloto acerca de 'las nuevas tecnologías en Formación Profesional', el Gobierno Federal hizo un enorme esfuerzo por contribuir a este desarrollo, reconociendo de este modo la trascendencia estratégica que poseen elementos tales como la nueva información y tecnologías de la comunicación para el desarrollo de la formación a lo largo de toda la vida profesional del sujeto, cualidades éstas que obligan a ser constantemente revisados y actualizados, cuando las circunstancias económicas así lo requieran.

### 8.3. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1998 SOBRE EL SISTEMA DUAL (*BERUFSBILDUNGSBERICHT*)

La reforma educativa más reciente que afecta a la Formación Profesional es la que promulgó el Ministerio de Educación alemán, denominada '*Berufsbildungsbericht*'. Esta Ley, sin embargo, y a diferencia de las dos anteriores, no afecta a todo el conjunto del sistema de Formación Profesional, sino solamente a una parte de éste, al sistema dual de aprendizaje. Por esta razón, baste aquí solo con nombrarla, puesto que en el Capítulo Noveno se tendrá ocasión de conocer en profundidad el actual sistema alemán de aprendizaje.

En la Ley se repasan aspectos relacionados con la organización y la política educativa que rodea al sistema dual: los requisitos que se precisan para acceder a la formación; los periodos de formación en la escuela y en la empresa; la apuesta por una formación diferenciada, individualizada, y dinámica; la promoción de las oportunidades del aprendiz, y la atención que ha de prestarse sobre aspectos tales como la formación continua, la cooperación con otros

programas, las condiciones de los alumnos con necesidades educativas especiales, y la formación que debe recibir la mujer, o la Formación Profesional de los nuevos *Länder*, como contenidos más significativos<sup>719</sup>.

La Ley, sin embargo, se ha convertido en un documento polémico desde el momento en que las perspectivas de los empresarios y los empleados difieren en la interpretación del mismo: la cuestión de cómo la situación del aprendiz puede mejorar se convierte en el principal foco de atención y fuente de debate. Mientras los primeros priorizan la contratación de aprendices formados a través de una actualización y configuración de nuevas familias ocupacionales, los representantes de los trabajadores piensan que resulta esencial financiar una formación de calidad, aspecto éste que no puede generalizarse al entorno empresarial alemán. Otro de los aspectos más discutidos recae sobre la duración de la formación del aprendizaje, puesto que mientras las patronales son partidarias de acortar el periodo de formación teórica en las escuelas, los sindicatos reafirman su posición según la cual resulta necesario mantener los dos años de duración en las *Berufsschulen* (escuelas específicas del sistema dual)<sup>720</sup>.

Unido a este plan de revisión de la figura del aprendiz, el Ministerio de Educación alemán articuló además un 'Plan Nacional de Acción para la Formación Profesional', también en 1998, en el que se invirtió unos 12.6 millones de ECU, y se espera además que se ponga en marcha, en 2001, el programa '*Ausbildungsplatzentwickler*', que completará las acciones y medidas iniciadas en torno al sistema dual<sup>721</sup>.

En definitiva, ésta es una Ley a través de la cual se pretende repasar las virtudes que presenta el sistema dual con respecto a otras modalidades de Formación Profesional, en la medida en que se integran de forma sistemática el mundo del trabajo y la educación, a la vez que se destaca una de sus mayores

---

<sup>719</sup> Y que pueden ser consultados con mayor detenimiento en FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH: *Report on Vocational Education 1998. Part I*. Bonn, Federal Ministry of Education and Research, 1998, así como el documento legislativo publicado por el BIBB: '*Vocational Training within Industry*' (*Dual System*). [D.e.]

<sup>720</sup> En este sentido, la Ley muestra una medida que será, sin duda, polémica, consistente ésta en reconocer que la formación teórica dependerá de los requerimientos del puesto para el que el aprendiz se esté formando, de modo que mientras dos años serían suficientes para las ocupaciones más intelectuales, en el caso de las orientaciones más prácticas tres años sería lo pertinente. Esto demostraría que "la duración estipulada de la formación estipulada por la regulación de formación no es un indicador ni de la calidad de formación bajo el sistema dual ni de la empleabilidad del mercado de trabajo". *Ibidem.* p. 14. Esta cuestión resulta tratada más extensamente en el Capítulo Noveno. La referencia procede de BMBF/DGB/BIBB: "Germany: Narrow-gauge track or wide avenue?". *CEDEFOP 2* (1998). [D.e.]

<sup>721</sup> Todas estas acciones pueden ser revisadas en BMBF/BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: "30.000 additional training places needed". *CEDEFOP 2* (1998). [D.e.]

potencialidades, ya que “supone una importante ventaja para Alemania para competir en los negocios locales”<sup>722</sup>. Con estas medidas se pretende incidir sobre una figura clásica en el mundo de la Formación Profesional, cuya situación parecía necesitar de una actualización y renovación, una llamada a la simplificación<sup>723</sup> y a la solución de los problemas más acuciantes (falta de puestos de prácticas, carencia de financiación, competencia por parte de otras opciones profesionales, etc)<sup>724</sup>, y, que, en definitiva, reconoce que sigue siendo una modalidad por la que Alemania continúa apostando fuerte, aunque todavía queden pendientes consensos cuya resolución por parte de los interlocutores sociales resultaría definitiva para el avance y definitiva consolidación de esta figura formativa.

---

<sup>722</sup> BIBB, BMBF Y CEDEFOP: “Germany: 1998 vocational Training report highlights the dual system as a key locational advantage in attracting business”. *CEDEFOP 2* (1998). [D.e.].

<sup>723</sup> Simplificación que supone, en la Ley, el desarrollo de cuatro corolarios que ha de presidir a la formación en el sistema dual, tal y como son la ‘diferenciación’, la ‘individualización’, la ‘flexibilidad’ y el ‘dinamismo’. Éstos se articulan, a su vez, en un Proyecto de Reforma de Formación Profesional que se estructura en torno a ocho apartados. Para su consulta, FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH: *Report on Vocational Education 1998. Part I*. Op. Cit. pp., 7-16.

<sup>724</sup> Problemas cuya resolución pasa por mostrar, tal y como la Ley presenta, atención a aspectos tales como: la financiación del sistema dual (en la que se posiciona sobre el pago del impuesto de formación); la carencia de plazas; los compromisos concretos que involuquen a los empresarios, como el proyecto ‘Formación: estamos en ello’; la atención sobre las pequeñas y medianas empresas, sobre la Formación dispensada en los nuevos *Länder*, etc.



## **CAPÍTULO NOVENO**

### **LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA**

#### **9.1. LA ELECCIÓN DE LA RAMA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BÁSICA**

#### **9.2. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR**

9.2.1. Las opciones educativas en Formación Profesional

9.2.2. Tipología de Certificados: El proceso de elaboración de un Título profesional en Alemania

9.2.3. El proceso de elaboración de los Títulos Profesionales en Alemania

9.2.4. Curriculum, métodos de enseñanza y aprendizaje. Debate entre Cualificaciones y Competencias

#### **9.3. EL SISTEMA DUAL DE APRENDIZAJE EN ALEMANIA**

9.3.1. El concepto de 'Aprendizaje' y de 'Contrato de Aprendizaje'

9.3.2. Historia y Legislación de la figura del 'aprendiz' en Alemania

9.3.3. La Organización del Sistema Dual

9.3.3.1. El acceso a la modalidad de Aprendizaje

9.3.3.2. El papel de la escuela, de la empresa y los agentes sociales

9.3.3.3. Cuestiones pedagógicas emergentes en la modalidad de Aprendizaje

9.3.3.4. La certificación y calificación de los aprendices

9.3.3.4. La financiación del Aprendizaje

9.3.4. Perspectivas de futuro: Índices de participación y transición al empleo

9.3.5. Tendencias actuales del sistema dual de aprendizaje





## **CAPÍTULO NOVENO:**

### **LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA**

El último Capítulo del Marco Teórico tiene un objetivo claro y definido, pero no por ello se halla exento de cierta dificultad, dada la complejidad intrínseca de los contenidos que a continuación van a ser estudiados. En efecto, y a fin de poder ser cotejado en el Estudio Comparado que tendrá lugar en la Segunda Parte del presente Estudio, a continuación se expondrán cuantos elementos concurren en la Formación Profesional alemana.

A fin de facilitar el abordaje de los contenidos de una Formación Profesional divergente a la que se presenta en el caso Español, este Capítulo se ha estructurado en torno a tres Apartados. El primero de ellos servirá de prolegómeno a los dos siguientes, cuyo ámbito de estudio y reflexión se centra de forma más específica sobre las modalidades de Formación Profesional. Sin embargo, la importancia estratégica de esta primera parte se entiende que es capital, pues presenta la situación educativa inicial según la cual la elección que el alumno realiza en la enseñanza secundaria obligatoria en Alemania condiciona de forma decisiva la posterior trayectoria académica o profesional que éste habrá de completar hasta incorporarse al mundo laboral.

El segundo de los Apartados aludidos estudiará, por su parte, con cierta profundidad el abanico de opciones educativas de Formación Profesional Secundaria Superior existentes en Alemania, la tipología de certificados a que conduce, el proceso de elaboración de los mismos en el entorno alemán y se detiene finalmente en el actual debate que se concentra en torno a la didáctica del curriculum y la metodología a seguir para poder dispensar una Formación Profesional de calidad en el entorno formativo alemán (escolar, pero no únicamente).

Finalmente, no sería justo no dedicar un último Apartado (ciertamente, el más extenso) a la que se perfila sin lugar a dudas como la opción por excelencia, tal y como lo confirma el número de afiliados a esta modalidad, que paradójicamente se

sitúa fuera de los circuitos formales de educación. Se trata de la opción formativa del Aprendizaje o sistema dual alemán. Interesa destacar, de este modo, no solamente los trazos que singularizan a esta modalidad de formación, sino de modo especial cuál es el papel jugado por la escuela y por la empresa en la misma, así como poder establecer el estado de la cuestión que actualmente gira en torno a la tradicional y arraigada figura del aprendiz en Alemania.

### 9.1.

#### LA ELECCIÓN DE LA RAMA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BÁSICA

En lo que respecta a la organización escolar en materia de Formación Profesional del sistema alemán, resulta necesario remitirse al sistema educativo alemán, dibujando de este modo las transiciones que los alumnos han de realizar hasta llegar a este tramo educativo profesional.

Puede hacerse, en efecto, un breve recorrido hasta llegar al nivel educativo correspondiente a la educación secundaria obligatoria, primera parada, necesaria, para emprender nuestro camino de Formación Profesional hasta llegar a los ciclos superiores. El gráfico de la página siguiente facilitará la comprensión de esta organización escolar.

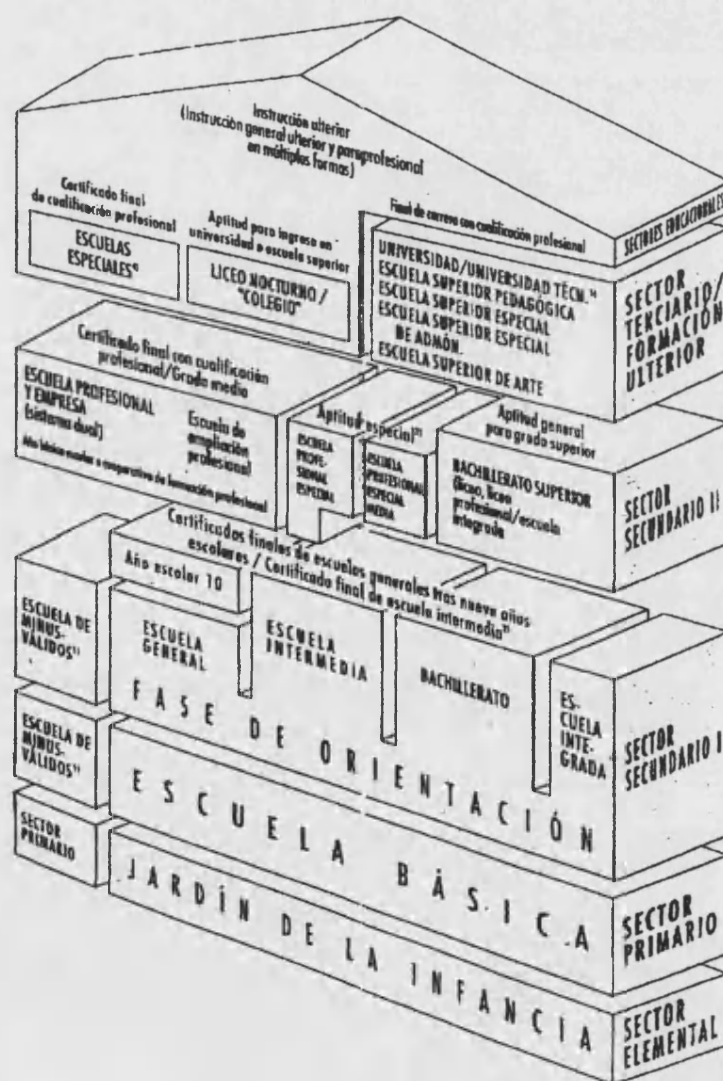
La escolarización obligatoria comienza a los seis años, siendo su duración de doce años. Cada *Länder* cuenta con su propia legislación a la hora de prolongar su escolarización obligatoria en algún tipo de centro de Formación Profesional en jornada completa.

A. La enseñanza Preescolar en Alemania comprende tres tipos de instituciones:

- el Jardín de Infancia (*Kindergärten*), que corresponde a la modalidad más tradicional de educación preescolar, destinada a niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

- Las clases Preescolares (*Vorklassen*), creadas en algunos *Länder* para niños de cinco años, de asistencia no obligatoria; y
- los Jardines de Infancia Escolares (*Skchulkindergärten*), para aquellos niños que todavía no se encuentran preparados para entrar en enseñanza primaria, aun hallándose en edad escolar (6 años).

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN<sup>725</sup>



<sup>725</sup> MINISTERIO FEDERAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Sistema dual de Formación Profesional en la República Federal alemana: inversión para el futuro*. Bonn. Ministerio Federal de Educación y Ciencia, 1992. p., 246.

### B. La enseñanza primaria<sup>726</sup>.

Este nivel marca el inicio de la enseñanza obligatoria. En Alemania, existen unas instituciones específicas para cumplir este papel propedéutico, denominadas *Grundschulen*. El periodo de enseñanza es de cuatro años<sup>727</sup>, diseñándose de este modo a fin de que el niño acuda a estos centros de los 6 a los 10 años de edad.

### C. La enseñanza Secundaria.

A la enseñanza secundaria obligatoria se le dedica un apartado especial, puesto que es a partir de este nivel cuando comienza a gestarse de forma clara la diferenciación de recorridos educativos y opciones general y profesional.

La enseñanza secundaria básica se imparte sobre la base de la enseñanza primaria ofrecida por las *Grundschulen*. Finalizada la Educación Primaria, el alumno entra en el primer nivel de educación secundaria obligatoria (10 a 16 años). Las actuales Escuelas de enseñanza asumen la continuidad de la enseñanza impartida en la escuela primaria. En este sentido (a excepción de la denominada 'cuarta opción' o *Gesamtschulen*), el curso 5º y 6º pueden ser organizados bajo la forma de fase de orientación (*Orientierungsstufe*)<sup>728</sup>. Lo anterior está implicando que durante este periodo la decisión relativa a la orientación futura que tomará cada alumno se configurará en torno a ese sexto año de escolarización.

---

<sup>726</sup> Anteriormente, desde este nivel educativo se extendían barreras institucionales que decidían el paso al nivel de educación secundaria, pero entre 1918 y 1933, bajo la República de Weimar, una serie de reformas redujeron esos obstáculos que dividían a la educación primaria de la educación secundaria y superior. RINGER, Fritz: *Education and society in Modern Europe*. London. Indiana University Press, 1979. p., 42.

<sup>727</sup> Aunque la excepción a la regla la cumple Berlín, al diseñar una enseñanza primaria de seis años de educación. En realidad, en el anterior se está incluyendo el ciclo de orientación. JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 122.

<sup>728</sup> Que recibe denominaciones semejantes en los distintos *Länder*: "Estadio de promoción", "estadio de prueba", etc. En unos *Länder*, este ciclo es concebido como un corpus independiente de los diferentes niveles escolares, mientras que otros lo conciben de forma integrada dentro de la educación secundaria. Así, como señala Koditz, en aquellos *Länder* gobernados por los demócrata-cristianos este décimo año se cursa normalmente en la *Hauptschule*, mientras que en los gobernados por socialdemócratas, el curso se sigue en centros de Formación Profesional. KODITZ, V.: "The GFR: How the State copes with the Crisis: a guide through the tangle of schemes". En FIDDY, R. (edit.): *Youth, Unemployment and Training*. London. The Falmer Press, 1983. p., 76.

La reforma sobre la cual se asientan las diferentes modalidades educativas se establece sobre dos tipos de transformaciones: en primer lugar, la modificación del sistema educativo (fruto a su vez de la evolución de la dinámica establecida desde los propios sistemas y como resultado de diferentes y anteriores reformas), y, en segundo lugar, la consiguiente modificación del tipo de alumnado que se concentra en las diferentes tipologías ofrecidas por la educación alemana. Ambas novedades se establecen sobre la base de dos elementos comunes: la pérdida de contenido en los nuevos planes de estudio, en las materias más tradicionales (como puede serlo la literatura alemana y la orientación clásica con que era estudiada), y, a la vez, la ganancia en nuevos contenidos, a fin de profundizar más sobre aquellas asignaturas que supongan un acercamiento al mundo profesional. Se plantean además cuáles son los requisitos básicos que el alumno actual ha de reunir para convertirse en potencial demandante de una carrera universitaria, subyaciendo con ello la cuestión latente acerca de qué porcentajes de alumnos debieran ingresar en la Universidad.

Además de las diferentes opciones educativas de secundaria, en la reforma se plantea, para el nivel de educación secundaria reconocido generalmente (*Sekundarstufe* I-Grados 6 a 10), la inclusión de la asignatura común de 'Tecnología'<sup>729</sup>, independientemente de la opción más académica o profesionalizante que tenga intención de acometer el alumno. El objetivo que se trata de cumplir con esta asignatura es el de proveer a los alumnos de una experiencia práctica, desde el momento en que éstos adquieren el conocimiento científico a partir de la producción de instrumentos técnicos, que a su vez está introduciendo el método de solución de problemas, de formación de opinión y practica modos de cooperación, además del trabajo individual. Esta asignatura posee además una función informativa, en la medida en que facilita el conocimiento de algunos términos relacionados con el mundo laboral (como pueden ser la orientación profesional, la competencia, la adquisición de cualificaciones, etc).

De acuerdo con los mínimos curriculares establecidos desde el Estado Federal, además de la inclusión de la asignatura concreta de Tecnología, existen además otros elementos de carácter profesional que impregnan el currículo de

---

<sup>729</sup> Estudiada en profundidad por el INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN: *Technical Education as a Part of General Education in the Federal Republic of Germany*. Paris. UNESCO, 1981. p., 69.

Secundaria, tal y como es el caso concreto de la materia de 'educación pre-profesional' (denominada en algunos *Länder* 'politecnología'). Además, junto a las anteriores opciones, otro objetivo que quiere cumplimentarse es que las materias más teóricas, como son la historia, la geografía, la química, la física y la sociología sean también capaces de introducir elementos suplementarios de educación técnica.

Pero es en la bifurcación de opciones de educación secundaria donde se comprende mejor la intencionalidad profesionalizante o no de sus contenidos, de cara sobre todo a la proyección más inmediata que los alumnos puedan tener tras finalizar este nivel, todavía propedéutico. No en vano, existe una terminología para definir el carácter que muestra este nivel educativo, al ser denominada específicamente como 'diferenciado' (*Gegliedertes Schulwesen*)<sup>730</sup>. Y es que, en la mayoría de los *Länder*, existe una tipología de centros educativos que, aunque con variaciones en función de las peculiaridades que muestren los anteriores<sup>731</sup>, pueden reducirse, por su propia tradición educativa, a tres. Con esta opción organizativa, dividen a los alumnos en función de caminos educativos con consecuencias muy significativas a nivel de obtención de cualificaciones y certificados.

Las opciones educativas son<sup>732</sup>:

- la *Hauptschule*,
- la *Realschule*,
- el *Gymnasium*,
- en los últimos años algún *Länder* ha introducido nuevos tipos de centros escolares de enseñanza secundaria básica, cuya denominación dependerá del *Land* correspondiente. Estos nuevos centros

<sup>730</sup> Tal y como indica el SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE *LÄNDER* IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 105.

<sup>731</sup> Nombrando, en efecto, modalidades de educación secundaria que pueden encontrarse en virtud de las peculiaridades educativas que se demandan desde los propios *Länder*, existen: *Förderstufe*, *Oreintierungsstufe*, *Schulzentrum*, *Mittelschule*, *Regleschule*, *Sekundarschule*, etc. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].

<sup>732</sup> El origen de estas opciones educativas de nivel secundario hay que buscarlo en la Alemania de la segunda mitad del siglo XVIII, llegando a perfilarse como instituciones perfectamente diferenciadas como enseñanzas medias durante el siglo XIX. CAPITÁN DIAZ, Alfonso: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid. Dykinson, 1984. p., 615; y RINGER, Fritz: *Education and society in Modern Europe*. Op. Cit. pp., 34-37, 39 y 42.

combinarán los métodos de la *Hauptschule* y de la *Realschule* generando una nueva modalidad de educación secundaria integrada, organizativa y educativamente. Son las *Gesamtschulen*.

Se comenzará con el análisis de las *Gesamtschulen*. Estas escuelas, de carácter netamente comprensivo, defendidas acérrimamente por los socialdemócratas y los demócratas liberales, reciben diferentes nominaciones en función del *Länder* en que se estén dispensando. Aplicada desde la mitad de los años sesenta, entre sus características más significativas, ofrecen una serie de cursos que podrían considerarse como una opción tentativa de una nueva organización escolar, basada en la integración de los *Gymnasia*, las *Realschulen* y de las *Hauptschulen*, esto es, de la escuela de los futuros universitarios, la escuela práctica o escuela para los técnicos y empleados y la escuela primaria superior generada con el fin de elevar el nivel de la escuela básica.

A su vez, se reconocen dos tipos de *Gesamtschulen*: las *Kooperative Gesamtschulen*, en las cuales se mantiene una visión integrada de las opciones educativas tradicionales ya citadas, y las *Integrierte Gesamtschulen*, donde los alumnos reciben una enseñanza común sin depender de un tipo de escuela específica<sup>733</sup>. La diferencia entre ambos centros radica en la gradación aplicada sobre el concepto de comprensividad, ya que la opción dominante, las *kooperative Gesamtschulen*, no se concibe propiamente hablando como escuelas 'integradas' o 'polivalentes', como puede aplicarse al entorno comprensivo inglés o norteamericano, sino que se trata, imagen a la que nos han acostumbrado a relacionar automáticamente con esta modalidad en Alemania, de la reunión en un solo complejo escolar de los tres tipos habituales de enseñanza secundaria (la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium*). La perspectiva comprensiva idealizada de las *Integrierte Gesamtschulen* es la que ha llevado organizativamente a cabo su proyecto educativo, consistente ésta en la reunificación en un sólo cauce institucional en el cual se integran los alumnos procedentes de toda extracción social y con capacidades e intereses divergentes.

---

<sup>733</sup> Estudiados por GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid. Dykinson, 1993. p., 84 y EURYDICE: *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Brussels. EURYDICE, 1997. p., 22.



Esta cuarta modalidad de educación, la escuela comprensiva, se basa a su vez en cuatro nociones educativo-ideológicas que continúan siendo objeto de constante discusión y debate en el seno de la educación alemana<sup>734</sup>: la creación de una escuela para todos a nivel de educación secundaria, la igualdad social de oportunidades, la apertura de la escuela a la vida social y la formación de y en una comunidad escolar igualitaria en todos los estados federales. En la década de los años setenta las nuevas reformas que pretendían modificar el sistema educativo encontraron en la existencia de las *Gesamtschulen* un arma legítima para luchar por hacer más flexible un muy todavía segregacionista sistema educativo alemán, junto con otros elementos susceptibles de mejora (como modificar el tipo de alumnado, consiguiendo integrar a las chicas en los estudios más superiores, una mayor actualización de contenidos curriculares, etc). De ahí también que se destacara, entre sus mayores virtudes, la probabilidad de ofrecer más posibilidades de movilidad social para los alumnos que el resto de formas precedentes o la posibilidad de que éstos pudieran alcanzar certificaciones escolares superiores a partir de estas opciones<sup>735</sup>.

Los certificados que estas escuelas dispensan a sus alumnos dependerán de los resultados obtenidos por los mismos, puesto que existe, por un lado, el *Hauptschulabschluss*, el *Mittlerer Schulabschluss*, siendo sus destinatarios los alumnos que deseen continuar estudiando en las ramas profesionales, y, por otro, las certificaciones pertinentes para que los alumnos puedan continuar sus estudios académicos hacia el *Gymnasiale Oberstufe*<sup>736</sup>.

Sin embargo, y a modo de reflexión, tras muchos años de funcionamiento, las *Gesamtschulen* no han logrado eliminar la clasificación de las otras tres modalidades, quedando relegada a ser la cuarta opción “para aquéllos que consideran que la

---

<sup>734</sup> En MARTÍN VEGAS, Rosa Ana: “Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria; análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura”. *Revista Española de Pedagogía* 208 (1998), 146, 148 y 149.

<sup>735</sup> Según JÜRGEN APEL, Hans: “Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990”. Op. Cit. 454.

<sup>736</sup> SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 110.

integración es positiva y necesaria para el aprendizaje<sup>737</sup>. A lo anterior se une una dificultad añadida, y es que actualmente se critica el menor rendimiento que los alumnos de las escuelas integradas poseen con respecto al resto del sistema escolar secundario. Recientemente, además, puede reconocerse una tendencia real, promovida desde la presión parental, según la cual se disminuyen, progresiva y gradualmente, los adeptos que se implican en el proyecto de la propuesta comprensiva<sup>738</sup>.

Añadido a lo anterior, el debate sobre la escuela secundaria integrada ha quedado en Alemania impregnado del debate político de la escuela única<sup>739</sup>. Dicho de otra manera, y desde la perspectiva ahora no de la política educativa, sino de los contenidos curriculares, “la integración curricular conseguida no es hoy una alternativa con futuro en Alemania, más allá del ciclo de orientación”<sup>740</sup>. De un modo u otro, como indica García Garrido, Alemania ha encontrado otras formas y argumentos diferentes de asegurar la igualdad de oportunidades, solucionando el problema con la valoración de las ramas no universitarias, la flexibilidad que ya proporciona el ciclo de orientación, la preponderancia en las cuatro instituciones de la formación general y la posibilidad de acceder a la Universidad por vías no necesariamente académicas<sup>741</sup>. Pero, y como trasfondo, la queja de los que defienden acérrimamente la educación comprensiva apunta a que se está produciendo un fuerte

---

<sup>737</sup> MARTÍN VEGAS, Rosa Ana: “Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria; análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura”. Op. Cit. 150. El Consejo Educativo alemán, en el periodo correspondiente entre 1965 y 1975, movido por los nuevos aires de reforma, trató de convertir a la ‘comprensividad’ en un *slogan*, pero, a pesar de estas acciones, el movimiento de la escuela comprensiva nunca ha jugado cuantitativamente un rol muy significativo, ya que incluso en esta época inicial en la que se trató de fomentar a gran escala esta modalidad educativa, consiguió una tasa de matriculación de un 3% de alumnos. NAUMANN, J. y KÖHLER, H.: “Federal Republic of Germany”. En POSTLETHWAITE, T. Neville (ed.): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Great Britain. Pergamon Press, 1988. p., 297.

<sup>738</sup> COCKRILL, Antje y SCOTT, Peter: “Vocational trends and Training in Germany: trends and issues”. *Journal of Vocational Education and Training* 3 (1997), 339

<sup>739</sup> Tal y como coinciden en indicar PEDRO, Francesc: “Modelos de enseñanza secundaria obligatoria en Europa”. *Revista Española de Pedagogía* 204 (1996), 281; WEILER, H.: “Why reforms fails: the politics of education in France and Republic Federal of Germany”. *Journal of Curriculum Studies* 2 (1989), 278-296 y MITTER, W.: “Comprehensive school in Germany: concepts, developments and issues”. *European Journal of Education* 2 (1991), 155-166.

<sup>740</sup> TENORTH, H.E.: “La Gesamtschule y la pedagogía de integración en la República Federal alemana”. *Revista Española de Educación Comparada* 1 (1995), 29-56.

<sup>741</sup> Nombrado por Ferrandis en FERRANDIS TORRES, Antonio: *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid. CIDE, 1988. p., 30.

viraje en la ética social “hacia la meritocracia, la competitividad y el aparentemente impecable racionalismo de la economía de mercado”<sup>742</sup>.

Con respecto a las otras tres opciones de educación secundaria, en los centros de secundaria se imparte una enseñanza general básica, si bien comienza a combinarse con orientaciones que marcarán la especialización a nivel individual de acuerdo con el avance realizado por el alumno, de sus intereses y de su rendimiento<sup>743</sup>. Para ello, la enseñanza secundaria está cubriendo los grados que corresponden entre 5 y 12/13. Este principio es llevado hasta tal punto que, como ya se ha apuntado, en algunos *Länder*, los dos primeros cursos, quinto y sexto, se denominan ‘*etapa de orientación*’ y es constituida como una fase independiente de los distintos tipos de centros educativos. La legitimación del principio de diferenciación hay que buscarla en las propias raíces, aspecto éste susceptible de ser revisado desde la propia historia de la educación. Si analizamos, así, el articulado que se generó en la República de Weimar, establecida tras la revolución alemana de 1918, en concreto en el párrafo 1 del Artículo 145 de la Constitución de Weimar, puede leerse<sup>744</sup>:

*“El sistema de escolaridad pública deberá diseñarse de modo orgánico. Una escuela primaria para todos deberá conducir a las escuelas elementales y secundarias”<sup>745</sup>. El principal criterio a seguir para estructurarlas será la*

<sup>742</sup> PEDRO, Francesc: “Estado y educación en Europa y Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro”. *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (1993), 59-93.

<sup>743</sup> Como señala, a propósito de este criterio, el Ministro de Educación bávaro, “la Constitución Bávara requiere que el Estado provea de un sistema educativo a todos los niños ‘acorde con su inteligencia, intereses y habilidades’. De este modo, nosotros estamos forzados a tener un sistema diferenciado; no podemos tener un sistema uniforme o comprensivo como ocurre en los Estados Unidos. Eso sería anticonstitucional”. Frase recogida por NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit.

<sup>744</sup> En el Capítulo IV dedicado a ‘Educación y Escuela’. Para llevar a buen fin este objetivo existirán escuelas nacionales y escuelas complementarias, “hasta haber cumplido los ocho años”. Como señala Buhler, es digno de resaltar el espíritu que domina el articulado a través del cual se traduce el interés por una materia, la educación, que hasta ahora se había sustraído totalmente de la legislación del Reich. La idea que preside a todo el capítulo se concentra en el propósito de invertir en educación de las futuras generaciones y democratizar el sistema escolar, imponiendo una escuela única para todas las clases sociales, al menos en los grados más elementales. Esta idea inicial habría de tener ecos y materializaciones muy diferentes. BÜHLER, Ottmar: *La Constitución alemana de 11 de agosto 1919: textos completos, comentarios, introducción histórica y juicio general*. Barcelona. Labor, 1931. pp., 134 y 136. Ideas recogidas también por RICHTER, Ingo: “«¿Separados, iguales y diversos?». Pluralismo e integración en el sistema educativo alemán”. *Perspectivas* 3 (1995), 442.

<sup>745</sup> Hay que llamar la atención en este aspecto, en el sentido de que la Constitución de 1919 (República de Weimar), consagró el sistema educativo, instaurando de este modo la educación obligatoria hasta la edad de quince años. Así, en el Código Civil prusiano también se declara a las escuelas y universidades instituciones públicas. A su vez, ya con la República de Weimar y el

*diversidad de las ocupaciones futuras de los alumnos; los niños y niñas deberán ser admitidos en escuelas determinadas en función de sus aptitudes e inclinaciones, en vez de hacerlo basándose en la situación social y económica de sus padres o en su confesión religiosa”.*

Hay en esta sentencia varios aspectos que deben ser comentados. En primer lugar, el carácter orgánico con el que se concibe a la escuela, equiparándola con un ser vivo, con sus funciones y estructura, que requiere la suma de las distintas partes para entender su unidad total. En segundo, y aunque se respalde en la no-consideración de criterios sociales, económicos o religiosos, la evidencia que se puede recoger desde el propio espíritu que expone el articulado muestra que los criterios diferenciales más tradicionales han dado lugar a nuevos criterios: los que se basan en la ‘aptitud’ e ‘inclinaciones’, justificando de este modo que las causas antes exógenas se conviertan en legítimamente endógenas, causándolas el propio alumno que va a ser formado, en función “del propio germen a partir del cual resultará educado en consecuencia”. La lectura que puede hacerse desde la óptica pedagógica es que el rendimiento, bajo estas condiciones, se hallará muy probablemente condicionado a su vez por el origen religioso, cultural y social que presenta el alumno<sup>746</sup>.

Volviendo al análisis actual, y con respecto a la bifurcación actual de la escuela secundaria, por lo general, sin embargo, es a partir del séptimo curso cuando los diversos tipos de centros y de modalidades educativas comienzan a diferenciarse de forma progresiva en lo que se refiere a:

---

Reich, los Estados federales poseen competencias legislativas en materia escolar, incluido lo relativo a la escolaridad obligatoria. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 30. Con respecto a la Formación Profesional, hasta la promulgación de la Ley de Escolaridad obligatoria del Reich, en julio de 1938, ésta no comenzaría a ser efectiva en toda Alemania. A partir de este momento se regulan aspectos tales como las obligaciones de los representantes locales, la financiación, la duración total de formación, los contenidos, etc. MELIS, Africa: “La Formación Profesional durante el Tercer Reich”. Op. Cit. 475 y 477; y en MÜLLER, Detlef K.: “El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania”. En MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz y SIMON, Brian (Compiladores): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992. p., 50.

<sup>746</sup> Con respecto a este dato, tal y como indica Ringer, un estudio realizado sobre el rol social de las escuelas secundarias entre 1875-1899 confirma el efecto de segmentación horizontal social que la institución secundaria producía, ya que la opción del *Gymnasium* era escogida por los hijos de los oficiales y terratenientes, la opción de la *Hauptschule* por empresarios e ingenieros y la opción de la *Realschule*, por artesanos, y hombres de pequeños negocios. RINGER, Fritz: *Education and society in Modern Europe*. Op. Cit. pp., 70-81. La hipótesis de que la diferenciación profesional discurre paralelamente a la diferenciación de los tipos de escuela es defendida también por MÜLLER, Detlef K.: “El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania”. En MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz y SIMON, Brian (Compiladores): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Op. Cit. p., 47.

- las disciplinas que se imparten
- los requisitos de las diferentes especialidades.
- la titulación que se desea obtener.

En los cursos más avanzados, el desarrollo de cada modalidad educativa y la adquisición de una cualificación específica para conseguir una determinada titulación cobran cada vez más importancia en la carrera escolar del alumno. Además, y lo que no deja de ser significativo, el carácter selectivo se mantiene también para los cursos superiores de educación secundaria, puesto que la elección de este tipo de centro dependerá enteramente de las cualificaciones y títulos obtenidos al finalizar la educación secundaria obligatoria. Estas peculiaridades podrán ser mejor entendidas con la explicación más detallada de cada una de las tres modalidades de educación secundaria, que presentamos a continuación. En efecto, los tipos de enseñanza secundaria existentes en Alemania son:

- El *Gymnasium*<sup>747</sup>:

Esta modalidad ofrece una enseñanza secundaria general de carácter intensivo, desde el 5º hasta el 13º curso. Al final de éste, el alumno realizará el *Abitur*, o examen que les habilita para su ingreso en la enseñanza superior (*allgemeine Hochschulreife*). Además del *Gymnasium* tradicional, existen unas escuelas de prolongación (*Aufbaugymnasien*) en las que pueden ingresar los alumnos procedentes de las *Hauptschulen* al final del sexto curso, así como los alumnos especialmente dotados de las *Realschulen* y de las escuelas de Formación Profesional.

---

<sup>747</sup> La historia y la evolución de esta institución es estudiada en profundidad en *Ibidem*. pp., 37-85. Es la opción escolar más tradicionalmente selectiva, tal y como lo demuestra, por ejemplo, el hecho de que, durante el nacionalsocialismo, se redujera la admisión de alumnos que entraban a esta modalidad a algo más de una décima parte, medida ésta que se combinó con una creación mayor de modalidades de escuelas técnicas. SCHOENBAUN, David: *Hitler's Social Revolution: Class and Status in Nazi Germany, 1933-1939*. Garden City. Doubleday, 1966, p., 274.

- La *Hauptschule* (o escuela principal):

Se imparte enseñanza general de carácter fundamental. Abarca del 5º curso al 9º, y los alumnos que lo cursan tienen la oportunidad de realizar voluntariamente un curso más, para conseguir una titulación también superior.

El programa académico de este tipo de escuela se configura sobre la base de las diversas materias obligatorias, algunas de las cuales pueden ser impartidas incluso con diferentes grados de dificultad, en función de las aptitudes que acrediten sus alumnos.

Al finalizar el 9º curso, y en todos los *Länder*, la *Hauptschule* concede el título de enseñanza secundaria básica denominado *Hauptschulabschluss*. Dicho título de enseñanza secundaria general básica se utiliza primordialmente como base para ingresar en el sistema dual de Formación Profesional, además de resultar requisito fundamental para la entrada en las *Berufsfachschulen* (instituciones profesionales de educación secundaria post-obligatoria) y en los *Berufsgrundbildungsjahr* (cursos básicos de Formación Profesional). Por otra parte, también es requisito indispensable para entrar en determinadas *Fachschulen* (escuelas técnicas que imparten Formación Profesional avanzada).

- La *Realschule* (o escuela real)<sup>748</sup>:

Imparte a los alumnos una enseñanza general ampliada. Abarca desde el quinto hasta el décimo curso<sup>749</sup>. También existen estudios de tres o cuatro años para aquellos alumnos que, habiendo cursado el sexto o el séptimo curso en la *Hauptschule*, desean pasar a la *Realschule*. El título que se otorga permitirá pasar a los cursos de formación que conducen a la obtención de una cualificación profesional

---

<sup>748</sup> En un principio, los signos de identidad de estos centros, con respecto a las otras opciones educativas, incidían en enfatizar los 'Realia' o conocimientos prácticos (de ahí su nombre), es decir, las ciencias positivas y las lenguas modernas. OEHLER, Elisabeth: "El sistema educacional en la República Federal de Alemania". *Bildung und Wissenschaft* 1 (1998),15.

<sup>749</sup> Exceptuando en algunos *Länder*, que se limita a cuatro años, al no comenzar esta modalidad educativa hasta haber finalizado el grado 6, como es el caso de Berlín, Bayern, Brandenburgo y Hamburgo. Igualmente, existe otra opción que implica cursar la *Realschule* en tres años, limitándose solamente a aquellos alumnos que realizan un *transfer* de la *Hauptschule* a la *Realschule* después del grado 6 ó 7. EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [D.e.].

o ingresar en los centros educativos que preparan para el ingreso de la enseñanza superior.

En su plan de estudios se concede gran prioridad a la opcionalidad, en función de la cual el alumno va definiendo así la elección final con la finalidad de reforzar en el presente sus conocimientos en determinadas materias. Las materias obligatorias incluyen Alemán, una lengua extranjera (normalmente inglés), Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Política, Música, Arte, Deportes y Educación religiosa. De acuerdo con las inclinaciones personales y habilidades particulares, los alumnos tomarán clases adicionales en ciertas materias obligatorias de libre elección.

Al finalizar el 10º curso, se obtendrá el título *Mittlere Schulabschluss*, que se denomina también *Realschulabschluss*, al ser concedido también por la *Realschule*. Dicho título habilitará a los alumnos para el ingreso en los estudios a tiempo completo de enseñanza secundaria superior.

Comentadas las tres opciones más clásicas en torno a las cuales se articula la enseñanza secundaria, hay que añadir que en algunos *Länder* existen tipologías de escuelas, de creación reciente, en las cuales se combinan las modalidades arriba explicadas, a nivel tanto curricular como organizativo<sup>750</sup>. La combinación más frecuente es la que se establece en torno a las opciones ofrecidas por la *Realschule* y la *Hauptschule*, aunque también existe otra combinación: la que muestra la escuela denominada *Schulzentrum* (solamente en Bremen), que integra, al igual que las escuelas cooperativas comprensivas, la opción de la *Hauptschule*, de la *Realschule* y del *Gymnasium* en una unidad organizativa.

La distribución de alumnos en el tramo concreto de educación secundaria puede observarse en el siguiente cuadro. La opción más académica sigue siendo la

---

<sup>750</sup> Las denominaciones serán divergentes, en función del *Länder* respectivo sobre el que se esté aplicando: *Mittelschulen* (en Sachsen, ofreciendo diferentes tipos de educación con cursos generales y pre-profesionales para conseguir posteriores cualificaciones profesionales), *Reglesschulen* (en Thüringia, ofreciendo educación general y pre-profesional para proveer a los alumnos de los prerrequisitos que les permitan prepararse para una ocupación especializada), *Sekundarschulen* (con características semejantes a la primera, pero situándose en las escuelas de nivel secundario de Saarland), *Integrierte Haupt- und Realschule*, *Verbundene Haupt- und Realschule* y *Regionale Schule*. SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE *LÄNDER* IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. pp., 108 y 121-122.

mayoritaria, seguida por la opción de la *Realschule* y, muy de cerca, por la *Hauptschule*. La opción comprehensiva de las *Gesamtschulen* sigue siendo significativamente menor a las anteriormente nombradas.

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FUNCIÓN DE LAS DIFERENTES MODALIDADES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. 1994-1995<sup>751</sup>:

TIPO DE CENTRO	NÚMERO DE ALUMNOS		PORCENTAJE DE ALUMNOS EN RELACIÓN AL TOTAL	
	1994	1995	1994	1995
<i>Gymnasia</i>	1.538.582	1.546.117	31.5%	31.8%
<i>Realschulen</i>	1.141.272	1.175.123	26.5%	26.8%
<i>Hauptschulen</i>	1.113.681	1.123.634	25.6%	25.2%
<i>Gesamtschulen</i>	420.463	434.849	9.5%	9.2%
<i>Otras modalidades*</i>	---	---	---	---

- En este apartado se incluyen aquellas modalidades educativas peculiares de algunos *Länder*, tales como las *Schularten mit mehreren Bildungsgängen*, *Waldorfschulen*, etc.

Aunque este sistema dé la sensación de establecer unos departamentos excesivamente interdependientes los unos de los otros, existen también en Alemania modalidades escolares que combinarán diferentes tipos de formación. Es el caso de las *Gesamtschulen* (que combinan la primera, la segunda y la tercera en una sola unidad organizativa y educativa), las *Mittelschulen* (enseñanza secundaria básica que combina la enseñanza general con la profesional), las *Sekundarschulen* y la *Regleschule*. Estos centros citados tienen un ámbito muy restringido de existencia, limitándose en muchos de los casos a países específicos (Saarland, Turingia, etc). Aún así, estas opciones siguen siendo minoritarias.

Respecto a las otras tres opciones, se reconoce y refuerza la idea de que el tipo de certificado es decisivo en la transición hacia los diversos caminos y

<sup>751</sup> Confeccionado a partir de WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: "Germany". En OECD: *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Paris. OCDE, 1998. p. 200 y SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE *LÄNDER* IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. pp., 137-138.



modalidades posteriores de Formación Profesional<sup>752</sup>, hasta el punto de reconocer que existe un verdadero “síndrome del Título” (*Berechtigungswesen*)<sup>753</sup>. Se prevé, de este modo, que la división de los alumnos en las *Hauptschulen*, las *Realschulen* y los *Gymnasia* tendrá consecuencias para las cualificaciones técnicas y ocupacionales, de modo que, dentro de las opciones profesionales, los segundos elegirán vías de educación profesional superior o quizá el sistema dual; mientras que los que hayan finalizado la *Hauptschulen* normalmente finalizarán en las *Fachoberschule* o las *Berufsschule*, sin excluir tampoco la posibilidad de estudiar la opción de aprendiz. Dicho de otra forma, el sistema tripartito de escolarización secundaria en Alemania ha sido encapsulado en esta frase feliz: “los *Gymnasiasts* fueron entrenados para inventar la máquina de la sociedad, los *Realschüller* para mantenerla en funcionamiento y los *Hauptschüller* para proveer a los anteriores de poder”, destacando la fuerte selectividad que rezuma y se desprende de un sistema educativo así entendido<sup>754</sup>. El siguiente cuadro distribuye los alumnos que finalizan los estudios generales obligatorios y se embarcan en estudios post-obligatorios de naturaleza general y/o profesional, mostrando que el número de alumnos que se marchan sin certificado resulta ser significativamente menor al de los alumnos que sí que lo poseen. Entre las opciones de educación secundaria, el número de alumnos de las *Realschulen* es mayor (confirmándose esta tendencia, además, en el tiempo) que el número de alumnos de las *Hauptschulen*.

<sup>752</sup> Hasta tal punto, que la OCDE señala que en Alemania, el número de personas que poseen la edad teórica de obtención del diploma y llegan al final del segundo ciclo sobrepasa el 90%, siendo de un 117.3 en 1991 (34.2 correspondientes a diplomas de enseñanza general y un 93.1 a diplomas en la enseñanza técnica profesional, incluido el aprendizaje), configurándose como uno de los países con más altas tasas, junto con Japón, Dinamarca y Finlandia. OCDE: *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE*. Op. Cit. p., 161. Otro aspecto que llama fuertemente la atención es el hecho, mostrado también por la OCDE, según el cual se señala que Alemania presenta, junto con Austria y Holanda, unos porcentajes superiores al resto de países europeos respecto al número de alumnos que abandonan el sistema educativo con un certificado correspondiente al nivel superior de enseñanza secundaria, llegando a alcanzar tasas de hasta un 40% en relación a la población escolar total. EURYDICE y EUROSTAT: *Key data on education in the European Union* Op. Cit. p., 3. También en KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples”. TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Op. Cit. p. 12.

<sup>753</sup> LEHMANN, J.: “Germany: system of Education”. En POSTLETHWAITE, T. NEVILLE: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Second Edition. Great Britain. Pergamon, Elsevier Science Ltd., 1995. p., 2475.

<sup>754</sup> Opiniones ampliamente defendidas por PHILLIPS, David: “Educational Developments in New Germany”. *Compare* 1(1995), 38. Tras esta frase hay, además de una reflexión sarcástica, una evidencia del papel coyuntural de las *Hauptschulen* con respecto a las otras dos opciones de educación secundaria; JÜRGEN APEL, Hans: “Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990”. Op. Cit. 461; y BRAUN, Frank: “Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany”. Op. Cit. 128-129.

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS QUE ABANDONAN LA EDUCACIÓN GENERAL CON UN CERTIFICADO (porcentajes)<sup>755</sup>:

AÑOS	Sin certificado de la <i>Hauptschule</i>	Con certificado de la <i>Hauptschule</i>	Con certificado de la <i>Realschule</i>	Alumnos que abandonan la escuela (TOTAL, en miles)
1984	8.3	34.3	35.8	1002.8
1985	7.5	33.4	36.5	956.6
1986	7.3	32.1	36.9	889.8
1987	7.1	31.6	36.4	835.8
1988	7.2	30.1	3.3	770.8
1989	7.6	29.9	35.7	709.4
1990	8.0	29.7	34.9	672.3
1991	8.2	29.8	35.6	655.5

A partir del cuadro puede deducirse que la proporción de alumnos con el certificado de *Hauptschule* es significativamente menor al de las otras tres opciones, aspecto éste que induce a pensar a que se trata de la opción menos atractiva<sup>756</sup>, y actualmente vive una situación paradójica, ya que algunos no dudan en denominarla “*Restschulen*” (escuela ‘para el resto’), cuando su denominación original había que

<sup>755</sup> WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: “Germany”. En OECD: *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Op. Cit. p. 200. Los alumnos que asisten a los *Gymnasias* no están incluidos, pero han de ser deducidos del total de estudiantes finales, aunque esta cifra se oscurezca por el hecho de que en la cantidad final también incluye otras modalidades de Formación Profesional que el cuadro no ha diferenciado, tales como los alumnos que poseen el *Fachhochschulreife*. Las cifras, algo más actualizadas, correspondientes a 1993, indican que el porcentaje de los alumnos sin conseguir el *Hauptschulabschluss* ha aumentado sensiblemente, hasta llegar a un 8.6, mientras que el que finaliza con la posesión del mismo disminuye, al ser de un 26.1. Por su parte, el porcentaje correspondiente a los alumnos con el *Realschulabschluss* aumenta significativamente, al ser éste de un 43.5. Ambas aportaciones, la disminución de alumnos que no finalizan la *Hauptschule* y el aumento de los que sí obtienen el certificado de la *Realschule* llaman, cuanto menos, a la reflexión. Datos ofrecidos por SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 138.

<sup>756</sup> Sobre esta percepción también coinciden varios autores. Se opina incluso que “en las *Hauptschulen* sólo permanecen los alumnos peores, hasta el punto que aproximadamente un 20% no logran ya el certificado escolar inferior”. JÜRGEN APEL, Hans: “Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990”. Op. Cit. 460. Las *Hauptschulen* han conocido una disminución en el número de alumnos y las perspectivas de empleo se han empeorado, provocando como reacción la pérdida de la seguridad en la población, hasta tal punto que hoy las *Gesamtschulen*, antes minoritarias, se encuentran en franca competición con las primeras. PHILLIPS, David: “Educational Developments in New Germany”. Op. Cit. 38-39; MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 24; LEHMANN, J.: “Germany: system of Education”. En POSTLETHWAITE, T. NEVILLE: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Op. Cit. p., 2479. Otros autores arguyen que sus alumnos poseen “demasiado tiempo libre, demasiada dependencia del Estado, demasiadas familias monoparentales”. NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 38; Cantor apunta, además, que en estos centros se concentra un mayor porcentaje de alumnos con problemas sociales y de conducta. CANTOR, L.: *Vocational Education and Training in the Developed World: a comparative study*. London. Routledge, 1989. p., 97.

traducirla por 'escuela principal' (o 'escuela para la mayoría')<sup>757</sup>. De ahí también que entre las reformas más inmediatas sobre la educación secundaria, hoy se piensa que habría que reflexionar de forma más profunda acerca de cuáles son las características con las que ha de contar una buena *Hauptschule*, e incluso la posibilidad de refundirla con la opción de las *Realschulen*, mucho más exitosas. Volviendo de nuevo al cuadro, a su vez, la opción y proporción de alumnos con el certificado de las *Realschulen*, al contrario, ha permanecido relativamente constante. Por último, el número de alumnos que se matriculan en los *Gymnasia* sigue siendo mayoritario, y las cifras confirman su evolución cuantitativa (en 1984, 28.5 % y, en 1991, 32.5 %)

Como proyección más inmediata, y continuando esta trayectoria formativa, los alumnos podrán optar a diferentes vías profesionales: pueden estudiar Formación Profesional en la misma empresa (mediante la opción concreta que les ofrece el sistema dual), o bien pueden entrar en programas de Formación Profesional a tiempo completo, tal y como les ofrecen las *Berufsfachschulen*, las *Fachschulen* y las *Fachhochschulen*, que serán objeto de atención y estudio en el siguiente Apartado del Capítulo Noveno del presente estudio.

## 9. 2.

### LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR

Tras haber finalizado sus estudios en la enseñanza secundaria obligatoria, el alumno, con la edad de 16 años, puede optar por continuar su formación cursando la enseñanza secundaria superior, durante un periodo de tres años, a través de una oferta enormemente variada de cursos, que incluirá, en función del mayor peso del componente académico o profesional, elementos relacionados con la enseñanza general; cursos de Formación Profesional o, finalmente, y con una evidente intención integradora, estudios combinados de ambas modalidades<sup>758</sup>. Además, hay que tener

---

<sup>757</sup> Como apunta Pedro, en PEDRO Francisc: *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid. CIDE/MEC, 1992. p., 53.

<sup>758</sup> La enorme variedad de modalidades existentes en torno a la opción de Formación Profesional, incluyendo aquí la ofertada desde el sistema dual, es debida fundamentalmente a que la mayoría de los alumnos correspondientes a este tramo educativo, tal y como ocurre en los países de la OCDE, entre los que se incluye Alemania, prefieren las ramas profesionales a las académicas, hasta el punto de que, según la OCDE, un 70% de los alumnos se decantan por la Formación Profesional de carácter superior. OECD: *Education at a glance. OECD Indicators 1998*. París. OECD, 1998. p., 164. La Unión Europea ofrece cifras semejantes, ratificando la predominancia de las vías formativas correspondientes a la Formación Profesional sobre las vías más académicas,

en cuenta que en el contexto alemán es probable que muchos de los alumnos posean una edad superior a la edad de referencia en este tramo educativo de educación secundaria superior, porque una tendencia que se consolida, en este sentido, es que las personas, tras haber obtenido un primer certificado de fin de estudios secundarios de segundo ciclo, prefieren matricularse en otro ciclo de estudios del mismo nivel, en lugar de emprender estudios en la enseñanza superior<sup>759</sup>.

Reconociendo, y ya desde su propio origen<sup>760</sup>, la gran variedad de escuelas profesionales existentes, hasta tildarla incluso de 'inusual'<sup>761</sup>, muchas veces como reacción y a su vez reflejo de las demandas concretas que se especifican desde los diferentes *Länder*, Braun considera que la tipología de centros de educación post-secundaria en los que se estudia Formación Profesional puede mostrar tres variantes, en función también de las funciones que se concedan a la Formación Profesional<sup>762</sup>: establecimientos para la preparación profesional (pertenecientes más propiamente a centros que conforman la opción dual del aprendizaje), escuelas en las cuales puede obtenerse un año de Formación Profesional básica y, finalmente, nuestro verdadero objeto de estudio, las escuelas que dispensan Formación Profesional a tiempo

---

llegando a ser cubierta en Alemania hasta por un 78% de jóvenes, seguido por Italia, Holanda y Bélgica (éstos dos últimos países, también con una presencia muy fuerte de la modalidad correspondiente al sistema dual), con un 73%, un 70% y un 68% del total de alumnos matriculados, respectivamente. EUROPEAN COMMISSION: *Key Data on Vocational Training in the European Union*. Op. Cit. p., 26.

<sup>759</sup> Este dato se confirma en la República Federal de Alemania, según la OCDE, al practicar sistemas combinados de formación que favorecen esta tipología de elección por parte de los alumnos, y que afectó a más de un 25% de alumnos en el año 1991. OCDE: *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE*. Op. Cit. p., 96. La Comisión Europea reconoce como dato significativo, que Alemania es el país cuyo porcentaje de jóvenes que no continúan sus estudios pasado el periodo obligatorio es el menor de toda Europa, ocupando tan sólo a un 8% del total. EUROPEAN COMMISSION: *Key Data on Vocational Training in the European Union*. Op. Cit. p., 20.

<sup>760</sup> Aunque ya en la República de Weimar se unifica el lenguaje y terminología profesional, a fin de consensuar el marco de todas las denominaciones en materia de Formación Profesional y especializada, poniendo con ello fin a la confusión existente en torno a la Formación Profesional sobre todo a nivel post-obligatorio. Como consecuencia más inmediata, se definen por vez primera las "escuelas Profesionales", las "escuelas Técnico-profesionales" y las "escuelas Técnicas" (es decir, las *Berufsschulen*, las *Berufsfachschulen* y las *Fachschulen*). MELIS, África: "La Formación Profesional durante el Tercer Reich". Op. Cit. 477.

<sup>761</sup> En palabras de Nauman y Köhler, al ser comparados con el resto de los sistemas de Formación Profesional de otros países europeos. NAUMANN, J. y KÖHLER, H.: "Federal Republic of Germany". En POSTLETHWAITE, T. Neville (ed.): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Op. Cit. p., 296. Por otra parte, el alto grado de flexibilidad conseguido por estas modalidades post-obligatorias, que chocan de forma ineludible con la rigidez de la formación obligatoria, es el rasgo más destacable por KLOSS, Günther: "Vocational education: a success story?". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Op. Cit. p., 163.

<sup>762</sup> BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 127.

completo. Münch, por su parte, distingue otra tipología de centros de Formación Profesional en escuelas especializadas, reconociendo así otra variante de la anterior clasificación<sup>763</sup>: las escuelas en las que la asistencia cuenta como tiempo de formación en profesiones especializadas reconocidas (el sistema dual); las escuelas que otorgan íntegramente una titulación en una profesión reconocida, y cuya duración es normalmente de tres años (es la opción de las escuelas especializadas a tiempo completo que van a ser estudiadas a continuación) y las escuelas que otorgan una titulación profesional para cuya obtención es necesaria la asistencia a una escuela.

Mientras la primera no va a conceder ninguna titulación de formación como trabajador especializado, sino que imparten una Formación Profesional básica orientada a un campo profesional, las dos últimas modalidades de escuelas imparten estudios de tres años de duración, y compiten directamente con los estudios de formación que ofrecen la misma cualificación en el marco del sistema dual. En el tercero de los casos, la función fundamental de estos centros es la de llenar los 'huecos' que no alcanza la cualificación del sistema dual, o bien se centran en aquellas cualificaciones cuya obtención en el marco del sistema dual es menos favorable o se consigue no sin dificultades.

Los centros que ofrecen Formación Profesional dentro de la segunda modalidad, a tiempo completo, plantean la enseñanza de la Formación Profesional secundaria superior en torno a unos estudios de dos o tres años de duración, a través de los cuales se persigue obtener un conocimiento y destrezas específicas con el fin de obtener un certificado reconocido. En estas opciones escolares profesionales, las destrezas y conocimientos son concebidos como preparación en la escuela para el programa de formación que tendrá lugar en el emplazamiento de trabajo, encontrando ambos componentes su razón de ser en el programa de formación en los dos contextos, que se interrelacionan de forma integrada.

---

<sup>763</sup> MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 55.

Descartando, efectivamente, la primera opción, el *Gymnasiale Oberstufe*, al contar ésta con objetivos y planes de estudio de naturaleza más académica, se analizarán a continuación los centros en que se puede estudiar Formación Profesional a jornada completa<sup>764</sup>. En este sentido, y en lo que respecta a este ámbito específico, los acuerdos marco firmados por los *Länder* en 1991 y 1992 han posibilitado que, junto a la obtención de un título inicial de capacitación profesional, los alumnos puedan pasar a un nivel de enseñanza superior dentro del sistema educativo. El *Mittlerer Schulabschluss* y el *Hochschulreife* son los títulos obtenidos por los alumnos al finalizar el ciclo de educación secundaria inferior. El propósito fundamental que persigue a estas medidas es el de situar a la Formación Profesional en una posición de igualdad con respecto a la enseñanza general. Existe, así, y retomando la variedad de tipologías de Formación Profesional, una amplitud de opciones avaladas desde cada una de las instituciones educativas que no deja de sorprender al estudioso de la Formación Profesional.

### 9.2.1.

#### Las opciones educativas en Formación Profesional

Antes de comenzar con la exposición de las tipologías de Formación Profesional existentes en el entorno alemán hay que nombrar una modalidad propedéutica, con carácter terminal y optativo (suele ser una opción utilizada solamente por los alumnos que deciden embarcarse en el proyecto de aprendizaje o sistema dual). Es el denominado 'año de Formación Profesional', que surge en la década de los años sesenta, en los círculos competentes que desean mejorar la calidad de la Formación Profesional mediante un curso de Formación Profesional básica. Éste se bifurca en dos opciones, estableciéndose el punto de divergencia en las intencionalidades y colectivos que se dirigen a cada uno de ellos<sup>765</sup>:

<sup>764</sup> En dicho estudio se excluye la modalidad dual, ya que constituye por sí sola el siguiente Apartado. La justificación que hay que buscar en el tratamiento individualizado de ésta es que, en realidad, la cuarta parte de los alumnos se decantan por la formación dual de aprendizaje, de modo que cada año aproximadamente 600.000 jóvenes acceden al mismo, dos terceras partes de los alumnos que finalizan la enseñanza escolar. CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de la Formación inicial...* Op. Cit. p., 86.

<sup>765</sup> También denominados "BGJ de tipo escolar" y "BGJ de tipo cooperativo". Señaladas por HER MAJESTY'S INSPECTORATE: *Aspects of Full-Time Vocational Education in the Federal Republic of Germany*. London. HMSO, 1993. p., 4.

- la *Berufsvorbereitungsjahr (BGJ)*. Son cursos de un año de duración a tiempo completo, concebido para los alumnos que deseen prepararse para el mundo del trabajo, a través de la enseñanza de algunas nociones relacionadas con el amplio rango de ocupaciones. Si el alumno decide posteriormente acceder al aprendizaje, este curso no resultará convalidado. De todas maneras, el absentismo escolar es el problema más acuciante al que debe encararse esta modalidad de enseñanza.
- la *Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)*, es la otra modalidad, diseñada con el fin de que los alumnos que tienen la intención de realizar la modalidad de aprendizaje y no han sido elegidos o no han sido capaces de encontrar una plaza de aprendizaje no pierdan el año escolar de formación<sup>766</sup>.

En cuanto a los campos profesionales a los que da acceso, se clasifican en torno a los siguientes sectores<sup>767</sup>: Economía y Administración, Técnica Metalúrgica, Electrotecnia, Técnica de la Construcción, Técnica de la Madera, Técnica Textil y de confección, Química, Física y Biología, Técnica de imprenta, Técnica de los Colores e interiorismo, Higiene, Sanidad y Alimentación, y Economía Doméstica.

Las funciones que está cumpliendo el año de la Formación Profesional son puestas de manifiesto por algunos autores<sup>768</sup>: se destaca el hecho de que las posteriores elecciones en torno a ocupaciones resultan pospuestas, se mejora además la movilidad ocupacional, se sistematizan las metas y los contenidos, que a su vez se orientan de forma más estrecha sobre la producción, y se posibilita la conexión

---

<sup>766</sup> Como señala Pedro con respecto a este curso “éstos son cursos de calidad más bien pobre y en realidad terminan reconduciendo a los alumnos hacia la otra opción”, la correspondiente a *BGJ*. PEDRO, Francesc: *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Op. Cit. p., 123.

<sup>767</sup> Enunciados por SCHLICHT, Michael: “Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania”. Op. Cit. 20.

<sup>768</sup> MÜNCH, *Das duale system. Lehrlingausbildung in der BRD*. Bonn, Deutsche Industrie-und Handelstag, 1979; y PREYER, K.: *Berufs- und Betriebspädagogik*. München, Reinhardt Verlag, 1878, nombrados ambos por MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de València. Facultad de Filosofía i Ciències de l'Educació. Valencia, 1994. pp., 210-211.

pedagógica entre los contenidos de carácter teórico y práctico. Las ventajas más evidentes de esta modalidad quedan demostradas con el hecho de que con este curso se evita la especialización temprana, se amplían las bases de la cualificación, se mejoran los fundamentos teóricos (a través de un contenido polivalente), y posee además un carácter motivante para quienes carecen de certificaciones escolares, así como para quienes cuentan con alguna discapacidad o retraso académico.

En definitiva, estos dos cursos están cumpliendo el cometido concreto de constituirse en una 'sala de espera del sistema dual'<sup>769</sup>, para aquéllos alumnos cuyas intenciones de poder entrar en el sistema de aprendizaje se ha visto truncada, por diferentes razones. Sin embargo, algunos ven en esta antesala un proyecto educativo de importancia estratégica, ya que su existencia se justifica desde la carencia de Formación Profesional de base con que provienen los aprendices, instando, en este sentido, a un fortalecimiento de las políticas educativas que posibilitan este año iniciático de Formación Profesional.

A continuación se expondrán las modalidades de Formación Profesional superior más generalizadas<sup>770</sup>:

#### A. *Berufsfachschule* (centro de Formación Profesional de jornada completa)<sup>771</sup>.

---

<sup>769</sup> STREEK, W.; HILBERT, J.; VAN DEVELAER, y otros: *The role of the Social Partners in Vocational Training and Further Training in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 98.

<sup>770</sup> Junto a estas modalidades específicas de Formación Profesional, hay que, al menos, nombrar la existencia de proyectos modelo en este nivel educativo que combinan la Formación Profesional y la Formación General (emplazadas en Baden-Württemberg, Westfalia o Bremen, por ejemplo). Estas opciones experimentales constituyen nuevas ofertas de formación, y pueden acogerse a cualquiera de estas tres modalidades: la ampliación de una modalidad escolar ya existente, la construcción de una unidad escolar en la que cooperen diversas formas de escuela del ámbito secundario o la construcción de centros escolares semejantes a las *Gesamtschulen* pero a nivel de educación secundaria superior. Una de las carencias más agravantes, sin embargo, consiste en que la Formación Profesional práctica en la empresa queda excluida en casi todas estas modalidades. KUHRT, Willi: "Posibilidades y límites de la integración de la formación general y la Formación Profesional". *Revista de Educación* 292 (1990), 239, 242 y 253.

<sup>771</sup> Dentro de este término, general, pueden distinguirse otras denominaciones, en función de la especificidad de las escuelas que dispensan este tipo de formación: las escuelas comerciales se denominan *Handelschulen*, las escuelas técnicas, *Gewerbeschulen*, etc. GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Sistemas educativos de hoy*. Op. Cit. p., 86. Estudiadas también en FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL: *Post-16 Vocational Education and Training in Germany: international report*. Coventry. FEFC, 1995. pp., 3-11.



Estos centros profesionales suelen hallarse bajo la jurisdicción total y completa de la autoridades educativas<sup>772</sup> y siguen la modalidad de escolarización a tiempo completo. Dependiendo del objetivo de la formación, los alumnos que ingresan en estos centros deben estar en posesión del título concedido por la *Realschule* o la *Hauptschule (Hauptschulabschluss)*, o del *Mittlere Schulabschluss*. Esta modalidad de Formación Profesional dura tres años.

El objetivo fundamental que se persigue con esta modalidad de Formación Profesional de tres años de duración consiste en capacitar a los alumnos para la obtención de un puesto de trabajo, proporcionando conocimientos de Formación Profesional, a la vez que continúan impartiendo enseñanza de carácter general. El resultado de esta combinación es una amplia y atractiva gama de estudios. En efecto, el alumno puede elegir entre las siguientes ramas profesionales:

- el sector empresarial,
- idiomas extranjeros,
- sector industrial,
- profesiones relacionadas con la economía doméstica,
- el trabajo social,
- temas relacionados con la salud, y
- temáticas en relación con el arte.

Esta variedad de disciplinas conducirán a la obtención de un *Staatlich Geprüfter Technischer Assistent* (Auxiliar Técnico reconocido por el Estado), con especialidades como la bioquímica, confección, técnicas de la información e ingeniería mecánica, o la obtención del título de *Staatlich Geprüfter Kaufmännischer Assistent* (Auxiliar Comercial reconocido por el Estado), con especialidades como informática, idiomas extranjeros o secretariado<sup>773</sup>.

---

<sup>772</sup> Éste es precisamente un aspecto que las diferencia de otras modalidades escolares, como las *Berufsschulen*, ya que éstas últimas dependen de las autoridades federales, pero no únicamente de éstas, ya que existen conciertos igualmente desde el contexto empresarial. LEHMANN, J.: "Germany: system of Education". En POSTLETHWAITE, T. NEVILLE: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Op. Cit. p., 2.475.

<sup>773</sup> EURYDICE: *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Op. Cit. p., 94.

En los casos en que los centros no proporcionen un verdadero título de capacitación, el periodo de asistencia puede, en determinadas condiciones, convalidarse con el primer curso de Formación Profesional del sistema dual de formación en una profesión reconocida<sup>774</sup>. Además, y respecto a la relación mantenida con el sistema dual, esta modalidad educativa está cumpliendo un carácter complementario, puesto que ofrece cualificaciones en aquellas áreas en las cuales los talleres para los aprendices no existen o hay insuficiente número de emplazamientos para todos ellos<sup>775</sup>.

Se confirma, además, una tendencia generalizada en torno a la cual los alumnos de las *Berufsfachschulen* entran posteriormente en el sistema dual<sup>776</sup> (llegando a porcentajes que confirman que éstos superan a la mitad de las cohortes que estudian esta última modalidad de Aprendizaje), cumpliendo de este modo su función preparatoria para posteriores estudios de carácter y naturaleza más prácticos. Existen, sin embargo, otras opciones que marcan itinerarios formativos divergentes a partir de esta modalidad profesional, tal y como muestra el siguiente cuadro:

DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS QUE HAN COMPLETADO EL NIVEL DE LAS *BERUFSFACHSCHULEN* (1984-1990):

OPCIONES	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Sistema dual	54.8	55.8	60.3	63.6	62.6	54.9	51.2
Fachoberschule/ Fachgymnas.	1.0	1.2	1.5	1.8	1.7	2.5	3.0
Fachschule	18.1	17.9	15.6	14.9	15.7	15.4	17.4
Empleo	8.3	9.2	8.9	7.8	8.0	13.9	15.9
Desempleo	7.5	6.6	5.9	5.5	4.7	4.1	3.4
Salidas y abandono (en miles)	224.6	215.6	208.5	200.6	187.9	181.0	167.0

<sup>774</sup> SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Bonn. German EURYDICE Unit, 1996. p., 123.

<sup>775</sup> Un ejemplo del primero es el relacionado con la modalidad de aprendizaje "cuidados infantiles primarios". La segunda modalidad, más común, al ofrecer refuerzo y apoyo en los puestos más demandados, se concentra en torno a las profesiones técnicas, sobre todo, en las modalidades tales como la de técnico de laboratorio químico. LEHMANN, J.: "Germany: system of Education". En POSTLETHWAITE, T. NEVILLE: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Op. Cit. p., 2475.

<sup>776</sup> WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: "Germany". En OECD: *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Op. Cit. p., 204.

A través del cuadro puede comprobarse cómo esta modalidad educativa también está cumpliendo funciones básicas que serán complementadas posteriormente con la formación continua, realizándose ésta en las *Fachschulen*. Otra de las tendencias que aparece como dominante, es la correspondiente a la entrada en los sistemas duales de educación, cumpliendo las *Berufsfachschulen* en este caso una función de tránsito a una especialización manual más directamente entroncada con el ámbito de la empresa. Finalmente, lo cual no deja de ser significativo, cabe destacar el alto índice de salidas (a través de las cuales puede traducirse que el alumno encuentra, o no, trabajo) y de deserciones escolares que se producen en esta modalidad formativa, cifras que han ido disminuyendo gradualmente (compárese, por ejemplo, 1984 con 224 con 1990, con 167 alumnos).

B. *Fachoberschule* (escuela técnica de enseñanza técnica de enseñanza secundaria).

Imparte los cursos que se corresponden, respectivamente, a los grados 11 y 12, y, como requisito fundamental de partida, se precisa estar en posesión del título de la *Realschule (Realschulabschluss)* o una titulación equivalente. Proporciona a los alumnos conocimientos especializados de carácter teórico y práctico, así como una capacitación técnica, y conducirá al *Fachhochschulreife* (modalidad educativa profesional de carácter superior). Existen especialidades en:

- tecnología,
- administración,
- ciencias empresariales,
- nutrición y economía doméstica,
- agricultura,
- trabajo social,
- diseño,
- náutica, etc.

La formación práctica en la especialidad se realiza en el 11º curso. En lo que respecta al 12º curso, éste comprende al menos 30 sesiones por semana, repartidas

éstas entre la instrucción de carácter más general y la más especializada. Entre las materias obligatorias que el alumno ha de cursar: Alemán, Estudios sociales, Matemáticas, Ciencias naturales, Lengua extranjera (inglés) y Deportes. Estas materias obligatorias, que deberán ser realizadas por todos los alumnos, cubrirán de 18 a 20 sesiones.

### C. *Berufsaufbauschule* (centros de Formación Profesional prolongada)<sup>777</sup>.

La Formación Profesional avanzada impartida en estos centros está diseñada para capacitar a personal especializado, que ya cuenta con experiencia laboral, para llevar a cabo funciones de un nivel intermedio de responsabilidad, es decir, dirigir empresas dentro de los sectores elegidos. Aquellos alumnos que han finalizado sus estudios en la *Fachschule* pueden realizar funciones de un nivel intermedio entre las realizadas por los titulados universitarios y las realizadas por el personal que ha cursado la formación dual de Formación Profesional.

Los alumnos que asisten a estos centros ya han cursado estudios de Formación Profesional o cuentan con varios años de experiencia laboral. También pueden asistir alumnos que estén cursando la Formación Profesional a tiempo parcial. Su objetivo es el de proporcionar una enseñanza general y una Formación Profesional más amplias, fruto de un interés en profundizar sobre determinados aspectos, para obtener una titulación que les habilite para el ingreso, a su vez, en estudios superiores.

Las *Berufsaufbauschulen* imparten estudios de uno, dos o tres años de duración. Los segundos y terceros cuentan con 90 especialidades diferentes en los campos de la tecnología, la actividad empresarial y el diseño, y conducen a un examen final reconocido por el Estado.

Los estudios ofrecidos por la *Berufsaufbauschule* pueden dividirse en distintas secciones, como:

---

<sup>777</sup> FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL: *Post-16 Vocational Education and Training in Germany: international report*. Op. Cit. p., 20.

- tecnología,
- economía doméstica,
- trabajo social, y
- agricultura.

Dentro de las citadas opciones, las materias con mayor representatividad son: electricidad, mecánica, dirección de empresa, construcción y química.

Los alumnos han de cursar un mínimo de 1.200 clases de corte tanto teórico como de Formación Profesional propiamente dicha. Cuando se realiza en jornada completa, dicha modalidad educativa dura un año y finaliza con un examen. Si éste se supera, los alumnos obtendrán una titulación equivalente al título concedido por la *Realschule*, que constituye uno de los requisitos de ingreso en determinados centros de Formación Profesional (*Berufsfachschule*, *Fachoberschule* y *Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium*). Dependiendo del área de estudio, los estudiantes que han finalizado sus estudios profesionales obtendrán un título de capacitación profesional, tal y como es el *Staatlich Geprüfter Techniker* (Técnico reconocido por el Estado), el *Staatlich geprüfter Betriebswirt* (director de empresa en el ámbito agrícola) o las *Fachschulen für Sozialpädagogik* (escuelas técnicas de trabajo social educativo).

Algunos alumnos ingresan, tras finalizar el periodo de formación en esta modalidad (que suele ser bastante variable, por lo general) en un *Kolleg*, instituto cuya misión es la de proporcionar a los jóvenes la oportunidad de obtener un diploma a través del cual poder ingresar en la Universidad o en centros de enseñanza superior<sup>778</sup>.

D. *Berufliches Gymnasium* (Nivel superior de *Gymnasium* con una orientación técnica)<sup>779</sup>.

---

<sup>778</sup> GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Sistemas educativos de hoy*. Op. Cit. p., 86.

<sup>779</sup> La presencia de la Formación Profesional en las ramas más académicas puede ser comprobada a partir de esta modalidad profesional del *Gymnasium*, pero también habría que sumar la vertiente más profesionalizante existente en torno al *Gymnasiale Oberstufe* (el nivel superior del *Gymnasium*). En este nivel, en efecto, se integran los cursos básicos (*Grundkurse*) y los cursos avanzados (*Leistungskurse*), consistentes éstos últimos en asegurar una mayor profundización, más allá de las intenciones básicas del primero, en los estudios académicos, a fin de conseguir una especialización en el conocimiento, e incluyendo para ello algunas nociones de carácter y naturaleza profesional para que el alumno aprenda a desenvolverse en el contexto laboral

Este tipo de centro escolar proporciona enseñanza de forma continuada, y en algunos *Länder* también se denomina *Fachgymnasium*. A diferencia del *Gymnasium* general, que imparte enseñanza desde el 5º al 12º curso, éste no imparte estudios de nivel básico o intermedio, sino que ofrece una formación más avanzada, de modo que la enseñanza dispensada, de tres años de duración, contiene especialidades orientadas a la realización de estudios superiores. Los alumnos que deseen ingresar en estos centros deben estar en posesión de un título de la *Realschule* de nivel adecuado o de una titulación equivalente. Dichos estudios, cuyas especialidades están orientadas a la realización de estudios superiores, conducen a la obtención de una titulación que habilita para el ingreso en la enseñanza superior (*Allgemeine Hochschulreife*). Además, estos centros educativos cuentan también con materias orientadas a la realización de estudios superiores y de especialidades tales como técnicas empresariales e ingeniería (ejemplos de ello son: electricidad, metalurgia y construcción) que pueden elegirse como segunda materia avanzada y como materias del examen *Abitur*.

En estos centros, finalmente, es posible obtener más de un título de capacitación al mismo tiempo (los denominados 'estudios de doble capacitación'). Generalmente, se trata de una hábil y estratégica combinación de un título que habilita para el ingreso en la enseñanza superior (*Hochschulreife/Fachhochschulreife*) y de un título de capacitación profesional en una amplia gama de profesiones que requieren haber recibido una formación reconocida por el Estado. Este tipo de Formación Profesional también se imparte en los centros que combinan los *Gymnasia* y los centros de Formación Profesional. Además se requerirá un certificado, denominado *Allgemeine Hochschulreife*, que certifica al alumno que entra en el nivel superior de Formación Profesional.

A continuación se muestra la distribución de alumnos sobre las diferentes opciones de educación secundaria superior. Las *Berufsschulen* resultan ser las opciones más escogidas por los alumnos. Esta modalidad formativa no resulta

estudiada todavía por pertenecer al sistema dual, y será objeto de revisión en el Apartado 9.3.

DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA<sup>780</sup>

TIPO DE CENTROS	NÚMERO DE CENTROS	NÚMERO DE ALUMNOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS EN RELACION AL TOTAL
<i>Berufsfachschulen</i>	---	29.700	1'9
<i>Berufsaufbauschulen</i>	565	311.189	13'8
<i>Fachoberschulen</i>	518	78.376	32'7
<i>Berufsschulen</i> (modalidad de sistema dual)	---	1.619.642	---
<i>Berufsschulen</i> (a tiempo completo)	162	1.654.038	---
<i>Fachschulen</i> (Formación Profesional continua)	---	152.631	---

A modo de valoración final, hay que señalar la incidencia de un obstáculo grave que dificulta el estudio de la Formación Profesional post-secundaria en Alemania, y es que las estadísticas disponibles sobre el número de alumnos de las escuelas profesionales especializadas son de por sí problemáticas, ya que no discriminan entre los tres tipos de centros que se mencionaron al principio. Aun así, según las previsiones de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura, cabe esperar un descenso continuo en el porcentaje de alumnos que acuden a estos centros, quienes por su parte parecen orientarse definitivamente hacia la Formación Profesional que dispensa el sistema dual. Además, hay una tendencia que viene a agravar todavía más el ya de por sí oscuro panorama presentado, y es que tanto las

<sup>780</sup> EURYDICE-EURYBASE. *El sistema educativo alemán*. Op. Cit. [d.e.].

Cámaras como las instancias competentes para la Formación Profesional en el sistema dual se muestran en la actualidad ciertamente reacias a cooperar en el establecimiento y funcionamiento de estas escuelas profesionales especializadas de este tipo<sup>781</sup>.

### 9.2.2.

#### Tipología de Certificados profesionales en Alemania

Tal y como se ha podido comprobar, a partir de las diferentes modalidades de Formación Profesional existentes en el nivel de educación secundaria superior, surgirán diferentes tipos de certificados, considerando la opción ofrecida por el sistema dual como una alternativa aparte de las que han sido ahora estudiadas. Partiendo, en efecto, de la descentralización de que es objeto el sistema educativo alemán, uno de los más claros reflejos lo constituye el hecho de que la persona que enseña también puede examinar, como es tradicional, pero también concurren otras muchas más figuras en el examen con mayor o menor presencia en el proceso educativo del examinando<sup>782</sup>. Lo mismo puede aplicarse no sólo al examen del alumno, sino también al proceso de elaboración de los títulos y regulaciones del sistema educativo alemán.

A fin de estructurar el objeto de estudio que va a ser analizado a continuación, se reconoce, en efecto, la existencia de al menos tres tipos de certificados. Se muestra, con ello, la dificultad intrínseca que comporta la propia certificación en el contexto alemán, debido también a que las líneas demarcatorias que separan a unas y otras opciones no siguen criterios diferenciadores, sino que también pueden coincidir y complementarse en función de las rutas formativas que

---

<sup>781</sup> Datos corroborados por Münch, quien a la vez opina que es probable que esta tipología de escuelas adquieran más importancia para enseñar ciertas especializaciones que no tienen correspondencia en el sistema dual, siendo estas profesiones de tipo de ayudante técnico de proceso de datos, ayudante técnico de informática, ayudante económico de informática o ayudante técnico en biología, por poner algunos ejemplos de cualificaciones que "escapan" al sistema dual de enseñanza y aprendizaje. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 56.

<sup>782</sup> GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1993. p., 45. A este respecto, hay que añadir que si bien son diversos los protagonistas que cumplen su papel examinador en la Formación Profesional, las decisiones acerca de la promoción posterior del alumno son tomadas únicamente por los profesores, quienes, en Consejo (*Klassenkonferenz*) decidirán si éste puede continuar o no sus estudios. EURYDICE: *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Op. Cit. p., 94.



se hayan elegido y desarrollado en torno a la opción concreta de la Formación Profesional<sup>783</sup>. Se presentan, por tanto, sobre las líneas divisorias establecidas, variaciones sobre la certificación, que se intensificarán o disiparán en función del *Länder* sobre las que se apliquen. Los certificados expedidos pueden considerarse a partir de esta trilogía<sup>784</sup>:

- Certificados conseguidos en escuelas de extensión profesional. Esta tipología de certificados atiende a los jóvenes que ya han estudiado Formación Profesional, están trabajando o alternan su trabajo con cualquier estudio de Formación Profesional. Tras un periodo de estudio comprendido entre un año y un año y medio de cursos de Formación Profesional a tiempo completo o tres años en cursos a tiempo parcial, se dispensará un certificado final que dependerá y estará en función del tiempo dedicado: si ha sido a tiempo completo, se concederá el certificado final de enseñanza secundaria intermedia, denominado “certificado de entrada en un instituto especializado”<sup>785</sup>, no siendo así si se ha completado a tiempo parcial. El joven, para poder conseguirlo, tendrá que pasar por un examen escrito y otro oral.
- Certificados conseguidos en las escuelas especializadas de Formación Profesional. Éstas son concebidas como escuelas que ofrecen cursos con una duración de al menos un año, integrando asignaturas generales con otras de carácter más especializado. Dentro de este conjunto, más amplio,

---

<sup>783</sup> MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1996. 4ª edición. pp., 46-52.

<sup>784</sup> En esta clasificación no se incluyen los certificados obtenidos dentro de la opción del sistema dual, que, dada su importancia y peculiaridades, son desarrollados en el capítulo dedicado específicamente a la misma. Al mismo tiempo, tampoco está incluyendo a la evaluación de las personas con necesidades educativas especiales. Para estas personas, hay un párrafo en la Ley que permite desarrollar una Formación Profesional Adaptada con un nivel reducido, pero el requisito del examen final frente a la Cámara de Comercio y Artesanía se mantiene vigente. De hecho, se ofrece para estos jóvenes alrededor de 933 programas de Formación Profesional con estas características, obteniendo finalmente un certificado semejante al concedido en la Formación Profesional normal. DINGS, Wolfgang: *La Formación Profesional adaptada en Alemania: el ejemplo del centro de Formación Profesional adaptada Bigge*. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Formación Profesional. Valencia, abril de 1999. En prensa. p., 2.

<sup>785</sup> Este certificado no está considerado dentro del *status quo* de la Formación Profesional en la República Federal de Alemania, sino que fue creado al tiempo que surgieron los institutos especializados superiores (escuelas de ingeniería, por ejemplo). Para acceder a estos institutos, sí que se requiere estar en posesión de este certificado. Hoy en día estos institutos especializados sólo demandan un certificado final de escolarización de educación secundaria inferior, además de cualquier tipo de acreditación inferior en un nivel de Formación Profesional. MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 47.

pueden reconocerse tres sub-grupos, siguiendo de nuevo el criterio diferenciador del tiempo dedicado a la Formación Profesional:

- Certificados conseguidos en escuelas especializadas a tiempo completo de Formación Profesional, constituyendo un primer paso para continuar los estudios de Formación Profesional en una ocupación profesional reconocida. Esta opción, creada ya en la Ley de Formación Profesional de 1969 y ratificada en la Reforma de 1981, resulta conocida como el 'año básico de Formación Profesional'(ya estudiado en este Capítulo). Es ésta una opción muy utilizada por los jóvenes que prefieren retrasar sus estudios comunes y conceder de este modo más tiempo a la elección educativa, consiguiendo de este modo un certificado, tras pasar un examen concedido por la escuela y ayudado por representantes de empleadores y empleados. El certificado final es, en realidad, la puerta de acceso a estudios de carácter más especializado de Formación Profesional.
  
- Certificados otorgados por escuelas de Formación Profesional a tiempo completo especializadas que lleven a cualificaciones reconocidas en ocupaciones profesionales. Ésta es la opción que ha sido desarrollada líneas arriba, reconociendo la diversidad de opciones existentes dentro de la misma. La Formación Profesional no dura en esta opción más de dos o tres años. El alumno, con el certificado final de estudios secundarios de nivel inferior, podrá optar a esta modalidad de formación, que culminará con un certificado concedido por la escuela y la organización de sindicatos y empresarios, conjuntamente. La categoría que posee esta macro-modalidad, en términos legales e incluso a nivel también de contenidos, y que cristaliza en el examen final, es equivalente al examen final que tiene lugar dentro del sistema dual.

- Certificados obtenidos en escuelas de Formación Profesional a tiempo completo especializadas que llevan a una cualificación que sólo puede obtenerse en la escuela: es ésta una opción para titulaciones muy específicas, y ejemplos representativos de lo dicho pueden ser las escuelas profesionales especializadas para profesores de preescolar o para asistentes técnicos. La duración es de dos años, y finalizan con un certificado final de profesor de preescolar y de técnico asistente certificados por el Estado.
  
- Certificados conseguidos en las escuelas técnicas superiores. Este nivel de Formación Profesional cubriría los niveles 11 y 12, y se focaliza muy especialmente hacia la Formación Profesional de carácter muy práctico y especializado que tiene lugar en las empresas. El joven que opta por esta modalidad puede convalidar sus cursos de formación con el ofrecido por el sistema dual. Se requiere como base mínima el certificado de educación secundaria intermedia. El alumno para ello deberá pasar un examen que contendrá una parte oral y otra escrita.

Este certificado de aptitud de educación superior tras un curso corto especializado es dispensado por la escuela de acuerdo con las regulaciones legales de los *Länder*. El alumno, con el certificado en mano, podrá continuar estudiando y elegir la opción del sistema dual si desea tener un certificado de mayor rango.

Todos los certificados poseen, en esencia, los mismos elementos, si bien su complejidad variará en función del grado y rango que el mismo título posea. Para los niveles inferiores de Formación Profesional, la iniciativa para desarrollar nuevos cursos y certificados de Formación Profesional puede provenir de varias fuentes: del ministro responsable de la educación, de las organizaciones profesionales, de los sindicatos, de las asociaciones de padres, de los estudiantes, etc. Normalmente, la iniciativa provendrá del ministro, que será por tanto el responsable, delegando en los equipos especializados pertinentes para estas funciones, de desarrollar los cursos de formación, sus objetivos y contenidos, los requerimientos que se precisan para examinarse y los criterios de obtención de dicho examen.

Para el nivel de Formación Profesional superior, en general son las universidades y las instituciones de educación superior las que desarrollan los certificados, en unión a los equipos especializados delegados por el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales (al que puede unirse el Ministerio de Trabajo, en función del *Länder* desde el que se dispense).

### 9.2.3.

#### Proceso de Elaboración de los Títulos Profesionales en Alemania

La iniciativa para desarrollar nuevas regulaciones y los consiguientes certificados con los que sancionar positivamente a los alumnos suele provenir, por lo general, del Ministro, de las instituciones de educación superior o de los institutos especializados. A partir de la demanda de nuevas cualificaciones, se crean y organizan comités que desarrollarán sus propias propuestas, asumidas sus funciones de consejo. El diseño será discutido y adoptado por otro comité creado a tal efecto, denominado 'Comité de materias especializadas', y pasará al Senado para ser ratificado. La adopción de las mismas por parte del Senado, el estudio y las regulaciones sobre su certificación pasarán a los especialistas competentes ministeriales. Una vez que se consigue el acuerdo alcanzado entre los ministros, el estudio y las regulaciones concernientes a los exámenes se concebirán como una Orden Estatutaria y se publicará en el Boletín legislativo.

El documento que refleja los planes de formación sistemáticos y cronológicos (que comprenden a su vez el conjunto de tareas que el trabajador especializado [*Facharbeiter*] ha de ser capaz de realizar) se denomina 'Reglamento de Formación' (*Ausbildungsordnungen*). Tienen la misión principal de fijar las exigencias mínimas de formación, al tiempo que operan hacia la estandarización de las profesiones. Cada tipo de formación tiene un reglamento propio, resultando éstas aprobadas por el Estado, con el nivel jurídico de 'Reglamento Federal'<sup>786</sup>. La elaboración de estos reglamentos de Formación constituye un proceso lento y muy complejo, ya que ha de contar con el acuerdo de los interlocutores sociales en las diferentes fases del mismo.

---

<sup>786</sup> Estudiado más pormenorizadamente por JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. pp., 160-162.

Antes de comenzar a explicar el proceso de elaboración de los títulos profesionales, hay que destacar que existen y se reconocen, junto al primero, y con carácter complementario, una serie de criterios prioritarios, definidos por el *BIBB*, que llevan a los actores sociales (de hecho, fueron creados por éstos últimos) a discutir acerca de la pertinencia de las cualificaciones que van a reformarse o a crearse, a partir de los cuales se aceptará comenzar el proceso que se describirá a continuación. Estos criterios, que decidirán de forma definitiva si el proyecto de cualificación puede convertirse en una realidad o ha de quedarse definitivamente en el terreno de la utopía, pueden sintetizarse en<sup>787</sup>:

- Si existe una suficiente demanda a largo plazo, y no basada únicamente en circunstancias individuales (aun tratándose de demandas provenientes de empresas internacionales),
- que lleve a una actividad profesional continua, no sólo inicial, independientemente de la edad de la persona que la está ejerciendo,
- que provea de una profesión con una base amplia de Formación Profesional,
- que la duración de la formación dispensada sea entre dos y tres años,
- que asegure un avance profesional, y
- que fomente igualmente el desarrollo de habilidades para tomar responsabilidades personales en la aplicación del conocimiento y las destrezas de forma apropiada.

Una vez que los criterios han constituido una prueba suficiente como para proceder a revisiones más profundas con valor diagnóstico, se procede a estudiar con detenimiento el desarrollo de los Reglamentos de Formación.

---

<sup>787</sup> Para una mayor información, BRAND, Willi: "Change and consensus in vocational education and training". En FINLAY, Ian; NIVEN, Stuart y YOUNG, Stephaniel (eds): *Changing Vocational Education and Training. An International Comparative Perspective*. Op. Cit. p., 107.

A continuación se ofrece, sintetizado, el procedimiento utilizado para desarrollar los Reglamentos de Formación que cristalizarán en diversos cursos de Formación Profesional y los correspondientes Certificados individuales<sup>788</sup>:

- La toma de iniciativa.

Hay una serie de instituciones y/o agentes que tienen el derecho a tomar la iniciativa, aunque no esté expresamente regulado, destacando una vez más la diversidad de actores sociales que pueden formar parte en el inicio del proceso que indudablemente acometerá nuevas reformas sobre el estado de la cuestión en materia de Formación Profesional en Alemania: el Ministro de Educación y Asuntos Culturales, las autoridades escolares de nivel intermedio (el comité gubernamental o el gobierno local), cualquier establecimiento escolar que desee incorporar un nuevo curso de carácter profesional, la comunidad o las cámaras regionales competentes (como es el caso de la Cámara de Industria y Comercio o la Cámara de Artesanos). También puede iniciarse a petición de los Sindicatos, de la Patronal o del Instituto Federal de Formación Profesional.

- La comprobación y el establecimiento de la demanda.

Para establecer la pertinente demanda a fin de crear nuevos tipos de certificados o estudios de Formación Profesional, las autoridades escolares llevarán a cabo diferentes encuentros con: la oficina de empleo local, la oficina de empleo regional, las organizaciones de representantes de empresarios y trabajadores, las cámaras con competencias regionales, y el Comité de Formación Profesional de cada *Länder*<sup>789</sup>. De este modo se

---

<sup>788</sup> MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. pp., 25-31 y 36. También en GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Op. Cit. pp., 13-21.

<sup>789</sup> De acuerdo con el artículo 54 de la Ley de Formación Profesional cada gobierno del *Länder* posee un Comité para la Formación Profesional, que “está formado por un número igual de representantes de asociaciones de empresarios y trabajadores y de las autoridades regionales superiores”. También contará en su configuración con representantes expertos en cuestiones de educación escolar y profesional. La función que esta institución posee es la de “aconsejar al gobierno del *Länder* en cuestiones de Formación Profesional que surgen del propio *Länder*” (artículo 54. Sección 1). BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. p., 43.

asegura que la oferta que trata de implantarse de Formación Profesional estará arraigada en el entorno regional y local (desde los que presumiblemente se establece la demanda), además de encontrarse arropado por un amplio concierto social.

- El desarrollo de los currícula, programas y requerimientos de examen.

Tras determinar y confirmar la demanda que esa cualificación posee en el mercado, las comisiones de Autoridad de Escuela Superior o los institutos existentes dentro de cada *Länder* (denominados 'oficinas para el desarrollo y coordinación de los currícula', aunque pueden recibir otras denominaciones, en función del *Länder* en los que se encuentren, tal y como son 'comisión curricular' o 'comisión educativa') cumplirán las funciones respectivas con relación al currículum y a los requerimientos que han de perseguirse con respecto al examen.

- La consecución de un acuerdo.

El acuerdo procederá de la mano de la Autoridad Escolar Superior, que actúa como coordinadora en este proceso, en el que también participarán, como partes activas, el Ministro de Finanzas y los cuerpos educativos locales (que costean el material, por ejemplo).

- La integración en la regulación escolar.

Se incluyen las regulaciones del examen por orden estatutaria, y la publicación en los consiguientes Boletines legislativos.

Unido al anterior, existe igualmente otro procedimiento para articular las Regulaciones de Formación y coordinarlas en el esqueleto curricular. El proceso es muy complicado, ya que la coordinación y la regulación para los diseños de Formación Profesional requieren de la inversión de buenas dosis de tiempo y trabajo, desde las primeras estimaciones y previsiones realizadas en torno a las

calificaciones hasta su alcance e impactos posteriores<sup>790</sup>. En este proceso el Instituto Federal de Formación Profesional tiene un papel estratégico, ya que establecerá las recomendaciones pertinentes que deberán ser tenidas en consideración a la hora de plasmar los acuerdos profesionales en la práctica. El procedimiento pasa igualmente por varias etapas:

- *El procedimiento preliminar.*

Las propuestas se exponen conjuntamente, involucrando directamente a cuantos participantes han contribuido a la discusión sobre cualquier cuestión de Formación Profesional que requiera ser modificada o reformada: los ministros de educación de los *Länder*, el ministro Federal de Educación y ciencia, el Instituto Federal de Formación Profesional, el abanico de organizaciones profesionales de Empresarios, los Sindicatos y la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales.

Tras el tiempo dedicado a la discusión, enfrentamiento, debate y reflexión, se establecen las líneas directrices basadas en el acuerdo<sup>791</sup>. Por su parte, el Instituto Federal de Formación Profesional prepara el borrador del proyecto de renovación, bajo la atenta mirada y pertinentes instrucciones y consejos de los ministros especializados que han participado en su elaboración, en conjunción con el Ministro Federal de Educación y Ciencia. Y es que, previamente, ha correspondido a los primeros preparar las propuestas del proyecto y diseñar la aplicación del mismo.

---

<sup>790</sup> ALEX, Laszlo: "Methods and procedures to analyse the demand of qualifications in Germany". En ALAN CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición. pp., 23-30.

<sup>791</sup> El acuerdo se establecerá en función de una intensa negociación en torno a cuatro puntos fundamentales: la designación exacta de la profesión, la duración de la formación, las características principales que presentará la cualificación y la estructura de los cursos de formación. JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 162.



- *El diseño y coordinación.*

La decisión sobre los proyectos recae ahora por los comités encargados de la coordinación. El diseño de las regulaciones de formación se realiza en conferencias y reuniones separadas, y son los expertos a nivel federal y de cada *Länder* los encargados de llevarlas a cabo. Esta etapa dura generalmente unos 16 meses, y comprende acciones tales como la ultimación del proyecto de reglamento de formación entre los expertos de los agentes sociales (previa consulta a empresas y Cámaras) del *BIBB*, así como la elaboración de un proyecto para las escuelas profesionales.

El *BIBB* desarrolla para ello una intensa actividad de carácter creativo, al generar para esta fase varios instrumentos que permiten intensificar la comprensión y el soporte de los modelos que se están creando, armas estratégicas que llevarán a la aceptación de las ordenanzas por parte de todos los que se encuentran envueltos en el proyecto de reforma. Los instrumentos a partir de los cuales se consigue el consenso de trabajo son<sup>792</sup>: anotaciones explicativas necesarias y con carácter anexo de las ordenanzas de la formación que se están tratando, la elaboración de proyectos piloto para generar experiencias y conocimientos para la implementación de la práctica más inmediata, seminarios para los profesores y tutores, con el fin más inmediato de mejorar su formación al respecto, y la elaboración y diseño de materiales diversos de enseñanza y aprendizaje.

Los acuerdos sobre las regulaciones profesionales y el esqueleto que conformará el futuro curricula se materializarán en reuniones integradoras de expertos a nivel federal y de cada *Länder*. Por su parte, el Secretario general del Instituto Federal de Formación Profesional enviará los resultados de los encuentros previos a cada uno de los Comités de Instituto Federal de Formación Profesional de cada *Länder*. Éstos

---

<sup>792</sup> Para una información más amplia sobre los mecanismos de concertación del *BIBB*, consúltese a BRAND, Willi: "Change and consensus in vocational education and training". En FINLAY, Ian; NIVEN, Stuart y YOUNG, Stephaniel (eds): *Changing Vocational Education and Training. An International Comparative Perspective*. Op. Cit. p., 117.

realizarán los comentarios pertinentes, de modo que el diseño propuesto desde cada uno de ellos es revisado de nuevo por el Comité del Instituto Federal de Formación Profesional<sup>793</sup>, que decidirá su definitiva aprobación.

- *El acuerdo.*

Cuando todos los interlocutores sociales y participantes en el proceso de reforma de cualquier aspecto que incida en la Formación Profesional hayan vertido sus comentarios, y el comité haya aprobado los resultados, el ministro federal competente, de acuerdo con el Ministro Federal de Educación y Ciencia, promulga la regulación profesional y la publica en el Boletín legislativo después de que el Ministro de Justicia haya aprobado su forma legal. De este modo, la regulación y el esqueleto curricular son publicadas en la Gaceta Federal Oficial y en la Colección de decisiones elaboradas por la Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Ständiquen Konferenz der Kulturminister [KMK]*).

Además, y lo que resulta ciertamente más interesante, y aunque los Reglamentos de Formación no incluyan de forma explícita las metodologías y comportamientos pedagógicos que se incluyen en los procesos de formación, marcan de algún modo la nueva forma de comprender los objetivos formativos, iniciándose al mismo tiempo que se produce el proceso de confección de los Reglamentos un debate activo acerca de la importancia y sentido de los métodos de enseñar y aprender, afirmándose incluso que, y coincidiendo con la renovación de numerosos Reglamentos de Formación, hoy se asiste a una “auténtica ola de renovación pedagógica”<sup>794</sup>, cubriendo en toda su amplitud a Europa.

---

<sup>793</sup> En este sentido, por ejemplo, el papel activo jugado por el Instituto Federal de Formación Profesional no ha, sin embargo, de hacernos olvidar que ésta es una agencia del Gobierno federal, y que sirve únicamente de mediador, conteniendo un papel neutral y consultivo, a la vez que el equipo gubernamental, resulta el foro central para la negociación y el consenso. Para una mayor información, *Ibidem.* p., 118.

<sup>794</sup> JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias.* Op. Cit. p., 164.

Existen, sin embargo, factores que pueden ensombrecer la viabilidad del proceso de desarrollo de las nuevas cualificaciones: la dificultad intrínseca que puede generarse en torno a la consecución de acuerdos generalizados y con amplio respaldo en cualquiera de los momentos del mismo, la desigualdad existente *de facto* entre los interlocutores que participan, aspecto éste que puede llevar a malentendidos, a disfunciones que enturbien el concierto alcanzado, o, en fin, el riesgo a que las cualificaciones puedan verse obsoletas en un panorama laboral caracterizado por el cambio trepidante en las necesidades de formación.

Como reflexiones finales, hay que indicar que las demandas cambiantes del contexto actual son las que conducen a las alteraciones en los perfiles de cualificación existentes, llevando incluso a la necesaria actualización o incluso abolición de aquellas cualificaciones que ya no resultan operativas. El procedimiento de renovación de los Reglamentos de Formación constituye, de este modo, un instrumento estratégico para la mejora cualitativa de la Formación Profesional, porque no solamente supone la elaboración de troncos comunes de Formación Profesional que facilitan la posterior movilidad profesional y un nivel general a todas las profesiones dentro del mismo sector, sino que, al estar constituido por la misma estructura, permite la unificación de tiempos de aprendizaje (ya que la mayoría de los Reglamentos incluyen un primer año de Formación Básica seguido de algunas especializaciones en el segundo y tercer años).

De este modo, igualmente, se está vislumbrando el sumo interés y preocupación que subyacen a todos los planteamientos anteriores, así como a la conjunción de interlocutores sociales que concurren en el proceso de elaboración de cualificaciones y títulos profesionales, aspectos éstos que redundan en el interés especial y no menos llamativa sensibilidad hacia la Formación Profesional en Alemania. Y es que ambos componentes se han de concentrar en una Formación Profesional realista y exigente, que no olvida tampoco sus componentes técnicos, metodológicos y sociales.

#### 9.2.4.

#### Curriculum, métodos de enseñanza y aprendizaje.

#### El debate entre Cualificaciones y Competencias

La Ley de 1981, con respecto a la Ley de 1969, avanzó en su intento de dotar a la Formación Profesional de una mayor calidad y enjundia con respecto a los cauces de educación general, y ello en varios sentidos: una de las prioridades que ahora interesa destacar se estableció en torno a la armonización de los contenidos de los curricula en los diferentes emplazamientos, ya que el problema de ajuste no había sido apenas tratado y considerado por la Ley anterior. Se alcanzará un acuerdo definitivo, en este sentido, entre el gobierno Federal (responsable de la Formación Profesional en la empresa) y los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de cada *Länder* (responsables de la Formación Profesional en las escuelas), en mayo de 1979, siendo organizados por el Instituto Federal de Formación Profesional (*BIBB*), con el objetivo concreto de llegar a un consenso, satisfactorio para todas las partes, para lo que se apeló a la participación de expertos para dibujar las regulaciones de formación.

Con respecto a los curricula de Formación Profesional, además, y desde el punto de vista más pedagógico, se hacía necesario caminar hacia nuevas orientaciones educativas de carácter más innovador e iconoclasta, que fuesen a su vez capaces de chocar con una tradición demasiado enquistada y que dificultaba un desarrollo más libre e imaginativo de los estudios profesionales. Además, se había comprobado que el curriculum de base diseñado desde la reforma de 1969 presentaba problemas: la formación básica era concebida como una Formación Profesional inicial, y no como un puente que tratara de unir una Formación Profesional pre-vocacional con una formación posterior más especializada; además de no haber identificado en los curricula de forma muy clarificadora la relación existente entre las orientaciones de carácter escolar y profesional, quedando el segundo reducido a la exposición de una serie de variantes pobres de la educación general, más fortalecida.

La aparente dejadez organizativa que sufría el currículo hay que unirla a una realidad, y es que, durante mucho tiempo, la Formación Profesional descansaba (de forma tal vez excesivamente pasiva) sobre métodos tradicionales, propios de una

sociedad autoritaria y organizada jerárquicamente, bajo el clásico método de los cuatro niveles (motivación, demostración, imitación y práctica). A partir del influjo evidente que comienza a ejercerse sobre los procesos sociales por parte de la democratización del fenómeno educativo, se produce un giro sobre la Formación Profesional, sobre el modo de entenderla y enseñarla. En efecto, la re-orientación de la Formación Profesional alemana pasa por el incremento y mayores cotas de generalización en el uso de procesos integradores de enseñanza y aprendizaje, así como una dilatación en la libertad para generar situaciones de aprendizaje y mayor cauce para las propias iniciativas de los alumnos que se forman. Y es que no se puede esperar que con los métodos dirigistas se alcancen las competencias y cualificaciones clave.

Hoy en día se tienen puestas la mirada y las esperanzas en las numerosas innovaciones metódicas que concurren en los proyectos educativos alemanes, hasta el punto de poder decir que 'una ola de renovación pedagógica' se extiende en estos momentos sobre la educación aplicada a la Formación Profesional y cristaliza en la extensión variada de metodologías y procedimientos de enseñanza y aprendizaje<sup>795</sup>: el método del texto guía (en el transcurso del cual el alumno habrá de resolver autónomamente las tareas, partiendo de preguntas elaboradas), el método de proyecto (empleado para que el alumno acometa tareas de mayor complejidad), el aprendizaje situacional y deductivo (que se inspira en la propia curiosidad que todo joven comienza poseyendo, como base para comprender la novedad, a la vez que se forma la autonomía y la personalidad de éste) y el aprendizaje en equipo, en el que la planificación, ejecución y comprobación de tareas facilitarán las posteriores experiencias laborales y vitales que marcarán la vida laboral, pero también social del sujeto, al configurar de este modo su imagen social y ser modelado a partir de reglas sociales y otras formas relacionales.

Otra forma de entender la incursión de nuevas formas de organizar los aprendizajes supone reconocer la existencia de las metodologías activas y reactivas,

---

<sup>795</sup> Un abordaje más exhaustivo de esta variedad puede consultarse en: DYBOWSKY, Gisela: "El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la Formación Profesional". *Formación Profesional* 5 (1995), 46-47.

apropiadas para la transmisión de las competencias<sup>796</sup>: mientras que las primeras son imprescindibles para la enseñanza de competencias, los métodos reactivos son más adecuados para la transmisión de conocimientos y destrezas básicas. Los métodos activos se traducen en metodologías de comportamiento (métodos para la toma de decisiones, técnicas de conversación y debate, de evaluación, etc); y en metodologías de acción (métodos de descubrimiento, métodos de proyectos, procedimientos interactivos, etc). Por su parte, los métodos reactivos pueden bifurcarse y así ser entendidos en métodos verbales (desarrollados a través de la exposición en la clase, de la disertación, etc) y en métodos de demostración (con su componente de imitación). Se trata, en definitiva, de una llamada a la nueva cultura de la Formación Profesional, traducida en la necesidad de conectar con métodos, contenidos y procedimientos más actuales, más sensibles a los cambios y a las necesarias innovaciones que tienen lugar en el contexto productivo y que han de repercutir de forma inminente sobre la formación.

La materialización de la metodología y curricula convenientemente actualizados ha de darse en los dos emplazamientos: en la escuela y en la empresa<sup>797</sup>. Al entorno escolar se le demanda una mayor sensibilidad en su cultura didáctica, cumpliendo éste un papel dinamizador de los métodos predominantes en el aula<sup>798</sup>. Se requiere, en definitiva, un aprendizaje orientado a la acción, para que los jóvenes

---

<sup>796</sup> Explicitadas por BUNK, G.P.: "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la República Federal de Alemania". *Formación Profesional* 1 (1994), 11-12.

<sup>797</sup> Respecto a esta realidad, hoy en día se defiende, desde el propio entorno empresarial, la idea de que han de diferenciarse dos tipos de conocimientos, con naturaleza e intencionalidades claramente diferentes: las formaciones "explícitas" y las formaciones "discretas": mientras las primeras hacen referencia a las formaciones 'formales', esto es, adquiridas en el transcurso de la Formación Profesional reglada inicial, las formaciones discretas obedecen más a la inmediata respuesta que se requiere en función de las necesidades específicas de formación y cualificación, acercándose más a la formación continua, y obedeciendo más a la heterogeneidad de los colectivos que aprenden. Ambas nociones obedecen a la necesidad imperiosa de actualización constante, en función también de los cambios que se generan en la lógica de demanda de la formación y de la ampliación del abanico de cualificaciones. OLIVEIRA REIS, Maria Fernanda: *Informe de progreso de los estudios sobre "el lugar de la empresa en el proceso de producción de la cualificación: efectos formadores de la organización del trabajo"*. Salónica. CEDEFOP, 1996. 2ª edición. pp., 12-15. También se reconoce la transcendencia de estos dos tipos de conocimientos en MEHAUT, Ph.: "Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son las lógicas de la competencia". *Formación Profesional* 1 (1994), 58-59.

<sup>798</sup> En efecto, con respecto a los contenidos curriculares en educación secundaria, como antecedente más inmediato de las posteriores opciones educativas y/o profesionales, Bierhoff y Prais llegaron a la conclusión, tras un estudio que comparaba la situación educativa mostrada en Alemania y Gran Bretaña respecto a las reformas curriculares, que el alumno alemán se encontraba más motivado para aprender, gracias a la orientación curricular según la cual prevalece la tendencia a incluir un tratamiento en sus contenidos y procedimientos hacia una mayor complejidad, orientada al aprendizaje de destrezas prácticas, lo que queda demostrado a partir del análisis concreto de asignaturas tales como "madera y metal", "dibujo técnico", "economía doméstica" y "textil". BIERHOFF, Helvia y PRAIS, S. J.: "Britain's Industrial Skills and the School-Teaching of Practical Subjects: comparisons with Germany, The Netherlands and Switzerland". *Compare* 3 (1993), 219-245.

tengan la oportunidad de desarrollar los conocimientos, las habilidades técnicas pero también sus propios métodos y competencias sociales<sup>799</sup>. Junto a lo anterior, tampoco se pierde la perspectiva según la cual se sigue reparando a la experiencia como un elemento muy considerado a la hora de hablar de la Formación Profesional, y de las funciones que ésta posee en torno al aprendizaje: funciones de adquisición material, de socialización, holística (al comprender a través de ésta los procesos de producción y consumo), de construcción (de su propio *ethos* laboral), de cualificación, de colocación y de selección. Linklater apunta y plantea una serie de objetivos que se persiguen con la puesta en práctica de la experiencia, más propios de la década de los años ochenta, década en la que se modificaron las circunstancias en el mercado de trabajo con respecto al empleo, y que incluye la experiencia laboral: un mejor conocimiento de lo que la vida adulta demanda, una ayuda y motivación hacia el aprendizaje escolar, la participación en un trabajo útil, la comprensión de la importancia que poseen unos buenos hábitos de trabajo, y, por último pero no por ello menos importante, el conocimiento de las relaciones en el trabajo, de su organización, etc<sup>800</sup>.

Desde el punto de vista didáctico, hoy se prefiere priorizar en el contexto alemán las denominadas 'islas de aprendizaje' o 'estaciones de aprendizaje'<sup>801</sup>, esto es, modelos de aprendizaje en el puesto de trabajo que suelen darse dentro de los departamentos productivos fabriles. Desde estos desplazamientos se diseñan, desarrollan y examinan nuevas coordinaciones e integraciones entre el aprendizaje y el trabajo y nuevas combinaciones de lugares de aprendizaje. La formación didáctica típica de estas 'islas' está conformada por el aprendizaje y el trabajo de equipo, entendidos éstos como campos piloto de experimentación de las nuevas ideas de

---

<sup>799</sup> Avalado, además, por una serie de ideas y corrientes que dignifican la fuerza de lo social, como son la idea y programas de la humanización del trabajo (que se alzan frente a las teorías tayloristas), la modernización cualitativa de que es objeto la empresa y el auge de la sociología industrial y otras ramas de las ciencias aplicadas del trabajo, que inducen a nuevas maneras sociológicas de pensar e inciden sobre la calidad de la Formación Profesional. KRUSE, Wilfried: "Formació Professional dins l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya". Op. Cit. 66.

<sup>800</sup> Sin embargo, crítica este autor el hecho de que se ha investigado poco sobre la calidad y el éxito de los cursos diseñados con el fin de preparar a los estudiantes para una experiencia laboral supervisada. LINKLATER, D.: *Education and the world of the work*. Stonny Stratford. Open University Press, 1987.

<sup>801</sup> Muy aplicado en las industrias y empresas relacionadas con producción de coches. KRUSE, Wilfried: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. pp., 58-59. Estudiado también por DYBOWSKY, Gisela: "El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la Formación Profesional". Op. Cit. 45.

organización del trabajo y la técnica. El último, que también se conoce con el anglicismo “*teamwork*”, pretende precisamente favorecer el aprendizaje en equipo para posibilitar un aprendizaje autoorganizado y fomentar el surgimiento y familiarización de competencias sociales.

Con respecto a estos proyectos innovadores, la empresa es protagonista en buena parte de ellos. Quizá haya también que destacar el hecho de que la construcción de la cualificación en Alemania es ante todo un asunto de empresa y de organización, especialmente dentro de los mercados internos<sup>802</sup>. En efecto, en los últimos años muchas empresas se han esforzado en introducir sistemáticamente un enfoque pedagógico en sus procesos de aprendizaje. A tal fin se elaboran enfoques de aprendizaje que educan a los alumnos en la adquisición de cualificaciones adaptables a la evolución de los requerimientos de la empresa, a tomar decisiones, así como a adquirir capacidades de autosuperación, autonomía y resolución de problemas. Se insiste también en la importancia que posee un pensamiento coordinado, una mayor capacidad de comunicación y cooperación, y poder de innovación y capacidad creativa<sup>803</sup>. Lo anterior no se podrá lograr si no se insiste en la necesidad de contar con una mayor interconexión entre el trabajo y el aprendizaje, profundizando en la relación entre el aprendizaje teórico y el práctico, el aprendizaje autoorganizado y el cooperativo.

De ahí también la movilización para la creación de proyectos-modelo, promovidos por éstas<sup>804</sup>, aunque se financian desde el Ministerio Federal de Educación y poseen un carácter netamente concertado, y que versan sobre todo sobre los problemas de la renovación de los métodos pedagógicos (como puede ser el paso de la metodología de demostración-repetición al aprendizaje autónomo y a la

---

<sup>802</sup> VERDIER, Eric: “La Formación Profesional de los jóvenes en Francia: un recurso difícilmente revalorizable”. *Formación Profesional 2* (1994), 41.

<sup>803</sup> Estudiados con más profundidad en DYBOWSKY, Gisela: “El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la Formación Profesional”. Op. Cit. 44.

<sup>804</sup> En esta línea han de entenderse también los estudios, promovidos desde los entornos empresariales, llevados a cabo a escala europea sobre la dialéctica actual existente entre los aprendizajes formales (a través de la formación organizada formalmente) y los informales (a través de la organización en el trabajo y la cooperación dentro de los puestos de producción e innovación), demostrando el efecto en las evoluciones de la organización del trabajo sobre el proceso de elaboración de las cualificaciones, y su posterior impacto sobre las modificaciones en los diferentes sistemas de formación. OLIVEIRA REIS, Maria Fernanda: *Informe de progreso de los estudios sobre “el lugar de la empresa en el proceso de producción de la cualificación: efectos formadores de la organización del trabajo”*. Op. Cit. pp., 2-3.



autoevaluación)<sup>805</sup>. El hecho de que la financiación provenga del Ministerio obliga a una revisión constante por parte del Instituto Federal de Formación Profesional, aunque también se requiera la cooperación de equipos científicos de centros de investigación, con el fin de evaluar la marcha de los proyectos y asesorar tanto a la empresa como al resto de actores implicados<sup>806</sup>.

Las repercusiones que lo anterior tendrá para la propia empresa son más que evidentes<sup>807</sup>: se está constatando la existencia de un entorno empresarial en el que las líneas jerárquicas se reducen, al desarrollar de forma integral el trabajo en grupo, además de que las líneas demarcatorias entre 'trabajador cualificado' y 'trabajador no cualificado' tenderán a difuminarse, al modificarse la visión de organización de trabajos en torno a grupos. La consecuencia más inmediata es que se espera que un número reducido de trabajadores con distintas cualificaciones (algunos de los cuales serán trabajadores más cualificados que otros) se encarguen de tareas divergentes en complejidad técnica. Dicho de otra manera, hoy puede aventurarse que en Alemania ha tenido lugar el redescubrimiento del trabajo como lugar de aprendizaje.

Un asunto central en este terreno, aunque el debate generado sea relativamente reciente y no generalizado todavía a todos los países, lo constituye la discusión sobre si enseñar 'cualificaciones' o 'competencias' en Formación Profesional. La idea uniforme del diseño de las cualificaciones técnicas es la que en

---

<sup>805</sup> KRUSE, Wilfried: "Formació Professional dins l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya". Op. Cit. 64.

<sup>806</sup> Pueden consultarse diferentes ejemplos actuales de proyectos-modelo: Kruse remite en su estudio a integrar un experimento de tres años para introducir mujeres jóvenes en la formación de mantenimiento en la industria química (puesto reservado tradicionalmente a hombres), la presentación en la formación básica de las industrias del papel y del metal de elementos metodológicos que permitan al joven una cierta auto-formación y revitalización del puesto de trabajo, el desarrollo de metodologías de "reconquista" en el terreno siderúrgico como lugar de formación, etc. Todos ellos permiten y fomentan la modernización en la República Federal alemana, pero, como contrapunto, puede achacarse a estos proyectos su carácter puntual y la falta de mecanismos para generalizar las buenas soluciones a todas las empresas. En KRUSE, Wilfried: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid. FEDEA, 1991. p., 50.

<sup>807</sup> Las nuevas formas de organización del trabajo, tras una serie de investigaciones y puestas en práctica de forma extensiva que avalan su carácter cualitativo, reciben el nombre de *NFOT* (nuevas formas de organización del trabajo). En este contexto, ya no se pueden considerar las divisiones tradicionales de trabajo, ya que lo que aparece ahora es un personal en plena evolución, con unas perspectivas de empleo nuevas, ya que sus respectivas relaciones con el trabajo se están modificando. Lo anterior supone pensar que las nuevas identidades profesionales son transversales a las estructuras clásicas de las cualificaciones antiguas. Como señala Oliveira Reis, "lo que está en juego en las nuevas organizaciones es una transformación de las identidades profesionales de los asalariados, de su postura frente al empleo y la empresa". OLIVEIRA REIS, Maria Fernanda: *Informe de progreso de los estudios sobre "el lugar de la empresa en el proceso de producción de la cualificación: efectos formadores de la organización del trabajo"*. Op. Cit. p., 19.

buena parte ha primado en la Comunidad Europea hasta los años noventa<sup>808</sup>. El estado de la cuestión se halla en estos momentos en proceso de construcción, puesto que son muchos los expertos que se inclinan por una u otra opción de forma excluyente, aspecto éste que no hace sino acrecentar la incertidumbre<sup>809</sup>. Otros optan por una postura conciliatoria al reconocer que, hoy, tanto unas como otras necesitarán de estrategias políticas y educativas integradas para afrontar el reto tecnológico, el surgimiento de empleos atípicos y los nuevos contextos siempre en mutación<sup>810</sup>. En cualquier caso, probablemente, el paso de la 'cualificación' a la 'competencia' será fruto de las específicas circunstancias en las que se ve envuelto el desarrollo y el progreso de la propia Formación Profesional. Así lo ve el CEDEFOP, al considerar definitivamente el término 'competencia' y descartar el de 'cualificación', evitando el riesgo de confusión existente en algunos países de la Unión Europea al vincular este último a contextos no propiamente educativos. Como señala Van Der Bergle, "El concepto y significación de 'competencia' ha aparecido en el momento preciso en que la Unión Europea busca una calidad en la Formación

<sup>808</sup> Esta idea, además, está ya presente en 63/266/CEE: Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional. DO L 063 20-04-93 (EE 05V1, p.30).

<sup>809</sup> Para conocer las diferentes definiciones y estudios existentes en torno a las 'cualificaciones', véase ALEX, Laszlo: "Descripción y registro de las cualificaciones"; DELCOURT, Jacques: "La cualificación: una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones"; y RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: "Nuevas cualificaciones o una nueva forma de entender la cualificación". Todas ellas en *Formación Profesional 2* (1991), 23, 30-49, y 8-10 respectivamente. También RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: "Ensayos de aproximación entre los sistemas de cualificación profesional de la Unión Europea". Op.Cit., 38. Para la perspectiva que estudia cuáles son los componentes y factores de la citada cualificación, véanse, por ejemplo, BRUNO, Sergio: "Una política cultural europea para dominar un entorno cambiante"; y OLIVEIRA, Fernanda: "Mercado único: ¿una política común de educación-formación?", ambos en *Formación Profesional 1* (1991), 23 y 7-15 respectivamente. SELLIN, Burkart: "Evolución de las cualificaciones" y ROSE, J.: "Formación y mercado de trabajo: Utilización de los datos para la toma de decisiones", ambos en *Formación Profesional 2* (1991), 50-56. También les remito a la lectura de JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. pp., 139-164, y ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. pp., 209-220. Con intenciones integradoras, Acero recoge acertadamente los conceptos neurálgicos que giran en torno a la cualificación en ACERO SÁEZ, Eduardo: "Opiniones sobre la cualificación recogidas por expertos de la Comunidad Europea". *Profesiones y Empresas 4* (1993), 43-58.

Para la revisión de la 'competencia', el estado de la cuestión en el panorama europeo, GROOTINGS, Peter: "De la cualificación a la competencia: ¿De qué se habla?". *Formación Profesional 1* (1994), 5-12; y ALAUF, Mateo y STROOBANS, Marcelle: Op. Cit. p., 58. Revisiones realizadas en torno a las competencias, centrándose en el caso británico, MARDSEN, David: "Cambio industrial, competencias y mercado de trabajo". *Formación Profesional 1* (1994), 15-23; y PARKES, D.: "Competencia y contexto: visión global de la escena británica". *Formación Profesional 2* (1994), 24-30. Estudios genéricos de la tipología de competencias en MARDSEN, David: Op. Cit. pp., 15-23; BUNK, G. P.: Op. Cit. pp., 8-23; MEHAUT, P.H.: "Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son los logros de la competencia?". *Formación Profesional 1* (1994), 57-69; ECHEVARRÍA, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. p., 218.

<sup>810</sup> HASAN, A.: "La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación". *Formación Profesional 2* (1994), 13-20.

Profesional con el fin de adaptarla mejor al mercado laboral y al sistema de empleo, buscando que éstos, en efecto, trabajen óptimamente”<sup>811</sup>.

Además, no es tan fácil traducir la teoría generada existente en torno a los términos sobre la realidad profesional, ya que se intercalan problemáticas de fondo, de naturaleza muy divergente, que obligan a replantear el estudio de las cualificaciones y competencias en pro de soluciones prácticas y efectivas. Así, por ejemplo, existe una gran diversidad de situaciones bajo las que se presenta la oferta actual de cualificaciones, lo cual puede modular en gran medida las decisiones vertidas sobre ellas (dependiendo, por ejemplo, de su contexto social, de la heterogeneidad del público presente, etc). Añadido a lo anterior, muchas otras veces se están denominando igual y se están certificando profesiones que corresponden a contenidos notablemente diferentes, con lo cual se deduce que las categorías propiciadas por los sistemas de Formación Profesional no se corresponden estrictamente con las categorías profesionales o laborales. Pero podrían nombrarse más aspectos que contribuyen a ensombrecer la panorámica real de aplicación de cualificaciones y competencias: la realidad según la cual el emplazamiento de trabajo y su tratamiento sobre las cualificaciones, los demandantes normalmente solicitan las competencias profesionales y capacidades, más que los certificados y los diplomas (demostrando de este modo que la mano de obra cualificada está sujeta a procesos de movilidad al margen incluso de cualificaciones o de diplomas), o que, en fin, las clasificaciones y nomenclaturas de todas las ocupaciones, más si nos remitimos al contexto europeo, más amplio, son excesivamente variadas, heterogéneas, a menudo demasiado esquemáticas y excesivamente afectadas por la práctica de contratación de mercados concretos<sup>812</sup>.

Con respecto al caso concreto de Alemania, en la década de los años noventa se generan nuevas demandas, aspecto éste que obliga a una necesaria revisión con respecto a la reforma que tuvo lugar en los años ochenta. Son, en efecto, nuevas

---

<sup>811</sup> VAN RENS, Johan: “Calidad en la Formación Profesional”. *Ponencia del Congreso de Formación Profesional: un reto para el Siglo XXI*. Madrid. 1998. En prensa.

<sup>812</sup> Todas estas dificultades son descritas por RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: “La información sobre las cualificaciones. Una variable fundamental para la Formación Profesional a escala comunitaria”. *Formación Profesional* 3 (1989), 67 y PEDRO, Francesc: “Tendències de l’evolució dels sistemes de formació professional a l’Europa comunitaria”. *Temps d’Educació* 5 (1991), 133-151.

también las preocupaciones en torno a la Formación Profesional, y requieren de respuestas operativas. Entre ellas, se destaca la demanda para renovadas cualificaciones para los denominados 'nuevos' *Länder* (un total de cinco), la atención continua que merece la integración europea, en materia de competencias y cualificaciones equiparables; y la necesidad de continuar incrementando el atractivo de los sistemas duales y de la formación continua, con las implicaciones consiguientes que lo anterior comporte para las regulaciones de formación, a un nivel federal.

Es precisamente en este contexto cuando surge un ávido debate en torno a la pertinencia de enseñar y aprender 'cualificaciones' o 'competencias', con carácter europeo, pero que afecta a Alemania de forma especial, por ser el país en el que la 'profesionalización' se convierte en la plasmación real de los estudios de Formación Profesional.

Partiendo, en efecto, de que la terminología utilizada en torno a la cualificación no es unitaria, y aplicándose sobre Alemania, "se ha impuesto entender la cualificación como la capacidad para el trabajo relacionada con la persona, integrada por una competencia técnica (elementos científicos, conocimientos técnicos específicos de la profesión, técnicas de trabajo, capacidades) y una competencia social (orientaciones, valores, comportamientos en la estructura social del puesto de trabajo o la tarea)"<sup>813</sup>.

Con respecto a la ley de 1969, y si bien en el transcurso de ésta se tomaron una serie de medidas específicas para mejorar las destrezas profesionales y la enseñanza de cualificaciones (por ejemplo, estudiando la situación de los formadores existentes, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial, dependiendo si dispensaban formación en la Formación Profesional reglada o seguían la modalidad de los aprendices), posteriormente llegó el momento de concentrarse sobre las mismas, sobre todo en una coyuntura en que "la actividad del trabajador cualificado

---

<sup>813</sup> ALEX, Laszlo: "Descripción y registro de las cualificaciones". Op. Cit. 23. También en ALEX, Laszlo: "Methods and procedures to analyse the demand of qualifications in Germany". En ALAN CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions*. Op. Cit. p., 19.

está cambiando de contenido”<sup>814</sup>. En efecto, comienza a reconocerse que la persona está cada vez menos involucrada en procesos tradicionales intermedios, y cada vez se demanda otro tipo de funciones, relacionadas con la planificación, la preparación, la corrección y la toma de decisiones.

Hay que tener en cuenta que las medidas concretas realizadas en torno a las cualificaciones profesionales han caminado, desde la reforma de 1970, hacia la reducción de ocupaciones, pero también hacia su redefinición, reestructuración o abolición final: de las 600 ocupaciones iniciales en la década de los años setenta, se ha pasado a 377 en los noventa<sup>815</sup>. Además, se han tratado de combinar las profesiones de la misma familia dentro de una formación con un periodo básico (un tronco común) al que se sumarán algunas especializaciones en el segundo y tercer año<sup>816</sup>. Hoy puede afirmarse que en la actualidad se concede más importancia a las cualificaciones supradisciplinarias<sup>817</sup>, las denominadas “cualificaciones clave”<sup>818</sup> (cualificaciones que desarrollen el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la solución creativa de los problemas, etc).

Bajo los parámetros actuales de cualificación se confeccionan los indicadores de la cualificación, los diplomas de educación y Formación Profesional<sup>819</sup>. Estos

---

<sup>814</sup> ARNOLD, Rolf: “Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal Alemana”. Op. Cit. 337. Sin embargo, y a la vez, como reacción y desde una perspectiva mucho más pragmática, puede afirmarse que, para evitar ciertas presiones sobre el mercado de formación, y a la vista de la creciente demanda de plazas de formación, las regulaciones concernientes a los requerimientos para las cualificaciones se relajaron, adecuándose a las situaciones más puntuales que debían ser resueltas.

<sup>815</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 86.

<sup>816</sup> KRUSE, Wilfried: “Formació Professional dins l’empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d’Alemanya”. Op. Cit. 65.

<sup>817</sup> WEEGMANN, Ingeborg: “El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la Formación Profesional”. *Formación Profesional 1* (1992), 59.

<sup>818</sup> Obedeciendo también a nuevas culturas que inciden sobre la organización de la empresa y llegan a articularse en torno a ‘organizaciones cualificadoras’. Estudiado por MEHAUT, Ph. : “Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son las lógicas de la competencia?”. Op. Cit. 59 y 62; KAZAMAKI, Eugenia: “Tendencias en las prácticas de trabajadores en las empresas suecas”. *Formación Profesional 1* (1994), 66.

<sup>819</sup> De este modo, tal y como afirma Retuerto de la Torre, gracias a los indicadores de la cualificación se estructuran los dispositivos institucionales de Formación Profesional, para responder a las nuevas exigencias del mercado de trabajo, aunque “el panorama multicolor de la cualificación profesional”, tal y como él lo denomina, dará paso a una serie de modificaciones y actualizaciones en el modo de entender aspectos tales como las técnicas formativas, aspectos relacionados con la transparencia de las cualificaciones, etc. RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: “¿Nuevas cualificaciones o una forma nueva de interpretar la profesión?”. Op. Cit. 8-11.

diplomas se registran y son estudiados de forma regular en las estadísticas oficiales de la República Federal de Alemania, ofreciendo información sobre el cambio de la estructura de cualificaciones de los trabajadores, ya que “las cualificaciones profesionales son modelos de intercambio social en el mercado de trabajo”<sup>820</sup>. En efecto, a partir de estas estadísticas básicas, y en combinación con otras características, tales como la rama económica o la profesión, es posible hacer afirmaciones diferenciadas sobre las estructuras de las cualificaciones y su evolución en el contexto alemán. A partir del microcenso realizado, cuyas categorías no han variado desde el decenio de los setenta, lo cual facilita las comparaciones a largo plazo, puede observarse una escala evolutiva en cuanto a la estructura de las cualificaciones que muestra la población activa, cualificaciones que conducirán a diferentes profesiones, tal y como muestra la siguiente tabla:

EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LAS CUALIFICACIONES DE LA POBLACIÓN ACTIVA EN EL PERIODO 1976-1989<sup>821</sup>:

NIVEL DE CUALIFICACIÓN	1976 %	1982 %	1987 %	1989 %
En formación (alumnos de Formación Profesional, personal en prácticas)	4,1	5,2	5,4	6,2
Sin título de formación	33,4	27,2	21,2	18,0
Formación ocupacional	49,2	52,5	54,4	57,9
Formación Técnico-profesional	6,2	6,6	7,3	7,7
Escuela técnica	2,1	2,7	3,6	3,8
Escuela Técnica Superior	4,9	5,9	6,6	7,2
Universidad	25,8	26,8	27,1	27,7
Total En millones de personas	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>820</sup> ALEX, Laszlo: “Descripción y registro de las cualificaciones”. Op. Cit. 23.

<sup>821</sup> Ibidem. p., 26.

De la tabla podrían extraerse dos conclusiones, una cuantitativa y otra de carácter cualitativo: desde la primera valoración, puede percibirse una evidente evolución en la estructura de las cualificaciones de la población activa en el último año con respecto al primero. Ha crecido fuertemente, como puede verse, el porcentaje de activos con un título de Formación Profesional y/o universitario, esperándose que la evolución siga ascendiendo, aunque de forma estable.

Más interesantes son las percepciones de naturaleza más cualitativa, ya que en los desplazamientos cuantitativos de la estructura de las cualificaciones está subyaciendo un cambio en los requerimientos en materia de cualificación. Aparte de una competencia técnica distinta, se está teniendo en cuenta cada vez más la consideración de las modernas tecnologías, las competencias sociales, suponiendo ambos un desafío permanente para la capacidad del propio aprendizaje (ya sea aplicado sobre la Formación Profesional, ya sobre la formación continua).

En la actualidad, sin embargo, y ésta es una tendencia que se confirma de forma taxativa para el ámbito europeo y que acaba influyendo sobre el contexto alemán, existe el convencimiento generalizado de que se está pasando de la idea global de 'cualificación' a la de 'competencia', entendiéndose que ésta última posee un carácter más completo e integrado que la anterior, de modo que bien puede hablarse de la evolución gradual pero constitutiva de la 'cualificación', a la 'competencia'<sup>822</sup>.

En efecto, en la década de los años ochenta el nuevo marco de cualificaciones requirió la experimentación y puesta en marcha de un buen número de proyectos-piloto (dentro del marco de los programas europeos) que fueron centrándose gradualmente en las perspectivas que se generaban desde el contexto europeo en

---

<sup>822</sup> Así lo indica, en efecto, Bunk, al entender que se ha dado un salto cualitativo del término de 'cualificación', más propio de la década de los sesenta y principios de los setenta, al de 'competencia', en el contexto de los ochenta y extendiéndose hasta los noventa, reconociendo de este modo que la pedagogía de la Formación Profesional y empresarial acaba adoptando este término, al haberlo identificado con el punto de partida a las respuestas que se requerían para las transformaciones técnicas, económicas y sociales del momento. BUNK, G.P.: "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la República Federal de Alemania Op. Cit. 9. Dicha evolución resulta corroborada por MEHAUT, Ph.: "Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son las lógicas de la competencia". Op. Cit. 56-70. Esta tendencia también es manifestada por la Comisión Experta, a petición del Parlamento alemán, al desarrollar en 1974 un modelo para medir, a través de índices, la cualidad a nivel de *inputs* y de *outputs* del sistema educativo. En dicho modelo aparece ya el concepto de 'competencia', atendiendo a criterios diferentes: la competencia formal, la ocupacional, la relacionada con el ambiente de trabajo y la social, unida y correlacionada con otra serie de *items*, tales como la organización, la intensidad, la metodología de formación, etc. KATH, Folkmar: "Financing of Vocational Education and Training". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Op. Cit. p., 48.

torno a los nuevos conceptos que se materializan alrededor de las competencias, incidiendo de modo especial en la necesaria tríada que la conforma: las destrezas ocupacionales especializadas, las destrezas metodológicas y, de forma especial, las destrezas sociales<sup>823</sup>. Éstas últimas son definidas en los currícula de Formación Profesional por los Ministros de Educación como “la habilidad de percibir y comprender las relaciones sociales, situaciones, esferas de interés y conflicto, así como afrontar situaciones sociales y comprenderlas de modo racional y responsable. Se incluye en este término, en particular, la responsabilidad social y la solidaridad”<sup>824</sup>.

Así, la competencia (*Kompetenz* alemana) es un macroconcepto que está incluyendo los conocimientos, destrezas y aptitudes, que trascienden los límites de una determinada profesión, y que se muestran más vinculados a las transformaciones económicas y sociales propias de la década de los ochenta y confirmadas en los noventa. Este aspecto ha llevado a la pedagogía de la Formación Profesional a modificar y ampliar los anteriores conceptos de cualificaciones clave para incluir las formas de comportamiento de carácter más personal y social, reconociendo la necesidad intrínseca de ampliar las cualificaciones para incluir la capacidad de cooperación y de participación en la organización. Al final, la competencia acaba teniendo un componente técnico (el dominio de las tareas, contenidos, conocimientos y destrezas necesarios para su trabajo), metodológico (aplicando los procedimientos pertinentes y encontrando las vías de solución de forma independiente) y social. Dentro de éste último, también se concibe como participativo (la capacidad de saber participar en la organización de su puesto de trabajo, de su entorno), organizativo, (decidir y estar dispuesto a tomar decisiones) y de acción (siendo ésta la integración final de los componentes anteriores)<sup>825</sup>.

---

<sup>823</sup> A través de éstas se pueden obtener aspectos tan importantes como: la capacidad de trabajo en equipo, de adaptación a los nuevos cambios laborales, la disposición a la organización del trabajo grupal, la responsabilidad social, la flexibilidad, la argumentación lógica, la expresión oral y escrita, el interés en el trabajo, la iniciativa, la autonomía, la confianza y la autoestima, entre otros. PRAVDA, Gisela: Conferencia “Nuevas tecnologías aplicadas en la Formación Profesional”. En *las Segundas Jornadas de Formación Profesional, nuevas Tecnologías y demanda Social*, celebradas en Valencia, 1999. La trascendencia que llega a tener el componente social en los currícula y consiguientes metodologías de Formación Profesional son puestas de manifiesto también por ARNOLD, Rolf (1995); DELCOURT, Jacques: “La cualificación: una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones”. Op. Cit. 44-52.

<sup>824</sup> RAUNER, Felix: “School to work transition in Germany”. *International Journal of Vocational Education and Training*, 1 (1997), 25.

<sup>825</sup> BUNK, G.P.: “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la República Federal de Alemania”. Op. Cit. 10-11.



Quizá el esquema más clarificador con respecto a los elementos conformadores de la competencia sea el propuesto por Mardsen, que entiende que entre las destrezas de tipo profesional, de carácter muy genérico, y las destrezas mucho más específicas, reducidas a conocimientos prácticos y concretos de las tareas individuales, han de situarse las competencias certificadas, reconociendo así su alcance mucho más limitado que el de las destrezas de tipo profesional, pero más completo que el de los conocimientos asociados a un puesto de trabajo específico. Además, surge una característica que contribuye a su peculiaridad, y es que además “están concebidas para ser transferibles en virtud de su normalización y certificación”<sup>826</sup>.

El concepto de competencia, finalmente, resulta demandado desde la propia realidad de la empresa, que exige y requiere nuevos cambios en función de las innovaciones que van teniendo lugar en torno a la misma, y que se cristalizan en diversas tendencias. Entre éstas interesan sobre todo aquéllas que tienen repercusión directa sobre la enseñanza y aprendizaje de las primeras, al afectar al movimiento de las mismas en mayor o menor grado y que mueven a su estudio y constante revisión<sup>827</sup>: la flexibilidad productiva, que ha de permitir la recomposición de las tareas y destrezas; la integración del mantenimiento y el control de calidad en la fabricación; el auge de los conocimientos de gestión; las cuestiones de calidad y el desarrollo de la organización y complejidad de la coordinación dentro de los colectivos de trabajo.

Estas demandas encontrarán en el desarrollo de las competencias el caldo de cultivo propicio para su desarrollo, generando una serie de consecuencias políticas con alcance y repercusiones evidentes en el sistema formativo y productivo alemán: se abrirán nuevos espacios para la formación de los individuos y la consiguiente aprehensión de nuevas competencias, ya sean de forma explícita, ya discreta, dejando una gran autonomía para el sujeto y los colectivos en general. Todo lo anterior, bajo el influjo de una política educativa de Formación Profesional que no olvide que la

---

<sup>826</sup> MARDSEN, David: “Cambio industrial, competencias y mercados de trabajo”. Op. Cit. 16.

<sup>827</sup> MEHAUT, Ph.: “Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son las lógicas de la competencia?”. Op. Cit. 56-57.

adquisición de competencias ha de continuar, tras una Formación Profesional inicial de base y gran calidad, con una formación continua que garantice la construcción competencial de las cualificaciones, destrezas y factores sociales.

La discusión, finalmente, sobre la pertinencia de las cualificaciones frente a las competencias permanece abierta. Muy recientemente se distribuyó un documento de CEDEFOP, en cuya introducción se instaba a los lectores a opinar sobre los contenidos que allí se trataban, contribuyendo de este modo a alimentar el estado de la cuestión, a través de la exposición de definiciones relativas a ambos conceptos. De la 'competencia' se entiende que es la capacidad probada e individual de utilizar las destrezas prácticas, las cualificaciones y los conocimientos para poder adaptarse a las cambiantes situaciones y requerimientos. Se entiende igualmente que este concepto, al poseer un carácter mucho más comprensivo, ha de ser más utilizado en la literatura profesional, en lugar de la cualificación, ya que "de este modo se legitima la participación activa de los sujetos en el aprendizaje u orientaciones recibidas ante las situaciones cambiantes"<sup>828</sup>. En cuanto a la versión ofrecida en torno a las 'cualificaciones', y bajo el reconocimiento de su carácter más específico y subsidiario respecto al anterior, se entiende que existen enormes variaciones de un país a otro en cuanto a la consideración y valoración de las mismas. En Alemania, la cualificación (*Qualifikation*) parece aplicarse y referirse más al nivel educativo y/o formativo individual adquirido, mostrando el lado más susceptible de cambio y modificación, frente a una noción quizá más enquistada de 'cualificación' presentada en países como Francia o Grecia en los cuales el término es equiparable a la adquisición formal reconocida en los títulos profesionales.

Finalmente, y volviendo al caso alemán, las perspectivas de futuro respecto a las cualificaciones y competencias parecen ahora haberse estabilizado, con el abordaje de las mismas en las reformas educativas de Formación Profesional, hasta tal punto que, tras el proceso de simplificación de cualificaciones, puede afirmarse que "no es probable que ocurran transformaciones de carácter amplio en Alemania. No parecen ser necesarias incluso aunque el sistema parezca estar en crisis desde el momento en que el número total de estudiantes a acabado excediendo las *ratio*

---

<sup>828</sup> CEDEFOP: *Short glossary of key terms on Competence and Qualification. (Preliminary Version)*. European Vocational Training Conference, 3 and 4<sup>th</sup> July, 1998. Thessalóniki. CEDEFOP, 1998. p., 3.

normales”<sup>829</sup>. De todos modos, entran nuevos elementos a escena, tal y como es el concepto de ‘competencias clave’ (*Schlüsselkompetenzen*)<sup>830</sup>, nacido precisamente a partir de los esfuerzos dirigidos a incluir las nuevas cualificaciones en el marco holístico que integra a todas ellas, de tal modo que los futuros debates se concentrarán seguramente en la organización de este término, que une de forma sinérgica los aspectos relativos al aprendizaje individual, la organización de aprendizaje y los perfiles profesionales que han de conseguirse a partir de los mismos.

### 9.3.

#### EL SISTEMA DUAL DE APRENDIZAJE EN ALEMANIA

*¿Quién es el maestro?. El que ha inventado algo.  
¿Quién es el trabajador?. El que ha adquirido destrezas.  
¿Quién es el aprendiz?. Todo el mundo.*

-GOETHE-

A continuación se abordará una de las modalidades de Formación Profesional alemana que cuenta con más adeptos y se muestra como permanente objeto de discusión: el sistema dual de aprendizaje<sup>831</sup>. En efecto, el modelo de aprendiz, (a veces, equiparable a la denominada ‘enseñanza dual’) en el marco europeo, es un tópico que despierta en la actualidad mucho interés. Y es que, frente al siempre acechante espectro del fracaso escolar que nunca acaba de abandonar a Europa (y que incide en unos tramos, como es precisamente la Formación Profesional, más que

<sup>829</sup> LIPSPMEIER, Antonius: “The historical context of the Vocational training System. Important reforms and debates on Vocational Training Policy. Since enactment of the Vocational Training Act”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 26.

<sup>830</sup> CEDEFOP: *Short glossary of key terms on Competence and Qualification. (Preliminary Version)*. European Vocational Training Conference, 3 and 4<sup>th</sup> July, 1998. Op. Cit. pp., 7-8.

<sup>831</sup> El término “dual” hace referencia, en sentido estricto, esto es, en su vertiente jurídico-institucional, a la dualidad de competencias existentes entre el Gobierno Federal, responsable de la Formación Profesional en las empresas, y los Estados Federales, responsables éstos de las escuelas profesionales. En el actual entorno formativo alemán ya no se habla de “sistema dual”, sino de sistema “triple”, al estar creándose cada vez más centros de formación “inter-empresariales”, iniciativas tomadas desde las pequeñas y medianas empresas para estructurar de modo más eficaz sus procesos formativos. BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: “Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate”. En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. pp., 58-59.

en otros), ésta parece alzarse como alternativa más viable debido a sus peculiares características<sup>832</sup>, aunque a veces ello escape a la responsabilidad y funciones de la institución escolar únicamente y haya de conformarse desde otros parámetros, como son los marcados por y desde el nuevo escenario que se configura como decisivo protagonista; la empresa. Partiendo de esta premisa, la Formación Profesional, se convierte en un tema, por tanto, de naturaleza educativo-formativa, pero también social, (aunque la complejidad intrínseca del mismo se niega a ser catalogado únicamente como tal).

Por las razones aludidas, se radiografiará a continuación el sistema dual, incidiendo en sus características más definitorias, las tendencias actuales y las perspectivas de futuro que presenta esta modalidad educativo-formativa.

### 9.3.1.

#### El concepto de 'Aprendizaje' y de 'Contrato de Aprendizaje'

El aprendizaje puede ser definido como “aquellos programas de Formación Profesional en los cuales los jóvenes tienen un contrato de trabajo y/o formación, y se efectúa parcialmente en empresas y parcialmente en instituciones escolares”<sup>833</sup>. Lo más característico y lo que verdaderamente singulariza al aprendizaje dual es que éstos comparten dos escenarios que conforman una educación integrada: el correspondiente a la escuela, y el relativo a la empresa, de forma alternativa. En la mayoría de los Estados miembros, las escuelas de Formación Profesional a media jornada pactan con los aprendices de modo que éstos son atendidos desde ambas instancias. Lo normal en estos casos es que acuda a la escuela 1 ó 2 días por semana. El resto del tiempo laboral será proyectado sobre su emplazamiento de trabajo. De ahí esa denominación de 'sistema dual' (ya que, en realidad, se está formando en dos escenarios de naturaleza diferente, aunque complementaria).

---

<sup>832</sup> La tendencia es, en ese sentido, general: “Tras reprochar a la enseñanza su inadecuación a las necesidades de las empresas, se defiende como salida a la crisis la formación en alternancia. Tanto las medidas preconizadas en el marco de las políticas de empleo como las dirigidas a reformar la escuela reservan un lugar importante a la enseñanza en alternancia. La Formación Profesional, adquirida en la empresa o completada con cursillos de corta duración en centros de formación, se presenta como el ámbito intermedio que permite configurar competencias de la mano de obra adecuadas al proceso de modernización de la producción”. ALAUF, Mateo y STROOBANTS, Marcelle: “¿Móviliza la competencia al obrero?”. Op. Cit. 46-47.

<sup>833</sup> PLANAS, Jordi: “Situaciones combinadas de estudio-trabajo: el aprendizaje en España”. *Herramientas*, 0 (1988), 13.

Esta forma de aprendizaje es vista como la opción más viable en los actuales escenarios en los cuales los países se enfrentan con severas crisis en la relación interactiva existente entre la educación y el sistema económico. Es precisamente en los mismos donde surge, con fuerza, el debate de la alternancia como forma efectiva de aprendizaje, al tratar las condiciones en las cuales se combina de forma equilibrada el aprendizaje en la escuela y el trabajo en la empresa, como alternativa a la formación basada únicamente en el primer entorno. A su vez, la revisión de este tópico se retrotrae directamente a una cuestión de base, tal y como es la necesidad actual de mover las barreras tradicionales que existen entre la Formación Profesional y la educación general para reducir los efectos negativos que actualmente se producen al egresar del entorno educativo, condicionados a su vez por la diversidad e inestabilidad de los entornos laborales. Aquí surgen y persisten cuestiones como hasta qué punto el rol del aprendizaje en alternancia se extiende de forma efectiva sobre la enseñanza post-secundaria, o si, por el contrario, no corre el riesgo de desprestigiar los cauces educativos sobre los cuales se aplica. Contrariamente, puede opinarse que la alternancia puede ser desarrollada sólo como una alternativa viable a la educación general, como un sistema separado que prepara a los alumnos para distintas ocupaciones, como es el caso de los países de influjo alemán. Éstas y otras cuestiones serán desarrolladas con más profundidad en el Apartado final de tendencias actuales en el sistema dual.

El aprendizaje está caracterizado por basarse legalmente en un contrato escrito u oral (*Ausbildungsvertrag*), codificado y estandarizado en la Ley de Formación Profesional de 1969<sup>834</sup>, que se tramita entre el aprendiz o sus padres y el dueño del negocio; dicho documento mostrará los derechos y deberes, que acreditan y obligan a ambas partes<sup>835</sup>. Es, de hecho, un contrato de trabajo con ciertas peculiaridades con respecto a los contratos normalizados, puesto que el aprendiz recibirá una baja remuneración por ese trabajo susceptible de perfección a cambio de

---

<sup>834</sup> En Parte II "Formación Profesional inicial" Sección 3: Contratos. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional)* y *Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. p., 14.

<sup>835</sup> Como deberes del aprendiz, en el marco del contrato, éste se compromete a cooperar activamente en su propia formación y a esforzarse por adquirir los conocimientos y las destrezas necesarios para alcanzar el objetivo de la formación. El aprendiz está obligado igualmente a seguir las instrucciones que le explique su maestro dentro del marco de la Formación Profesional. SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 16.

la formación que recibe del dueño de la empresa, o bien, tendencia ésta más generalizada, de los formadores contratados a tal efecto.

Los elementos que conforman y figuran en el contrato son<sup>836</sup>:

1. Tipo, área de la materia, tiempo planteado y objetivos de la Formación Profesional, en particular para la ocupación para la cual se dispensará la formación,
2. Comienzo y duración de la Formación Profesional,
3. Actividades de formación fuera del centro,
4. Duración de la formación regular diaria,
5. Duración de las actividades extraordinarias dentro del sistema dual,
6. Niveles de remuneración,
7. Duración de las vacaciones,
8. Condiciones bajo las cuales el contrato de Formación Profesional puede finalizarse.

El contrato de aprendizaje se ha convertido de hecho en parte integral y obligatoria del aprendizaje en todos los Estados miembros, al describir los parámetros más generales respecto a esta modalidad formativa. Es precisamente este

---

<sup>836</sup> CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1997. p., 55. También pueden encontrarse referencias en BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. p., 50; y THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". Op. Cit. 8. Añadido a lo anterior, un órgano competente revisa el Contrato de Aprendizaje y lo inscribe, acto seguido, en el Registro de Relaciones Contractuales de Formación Profesional. La inscripción es una condición previa para la posterior admisión del aprendiz al examen final, y así poder obtener el título profesional correspondiente a la especialidad cursada. ACERO SÁEZ, Eduardo: "El aprendizaje en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 56.

contrato el que distingue esta vía de otras vías de formación en alternancia. En los países comunitarios el contrato también está compuesto por un documento escrito y jurídicamente vinculante, acordado entre el aprendiz y el empresario. En él se estipulan las obligaciones y derechos de ambas partes y se establece casi siempre un periodo de prueba de 1 a 3 meses, durante el cual ambas partes pueden rescindir el contrato sin justificación. También se establece la duración del aprendizaje, la remuneración, el periodo que el/la aprendiz deberá trabajar al servicio de su empresario y el periodo que el/la aprendiz quedará liberado del empleo para asistir a la formación extra-laboral teórica. Como regla general, el empleo no puede iniciarse sin disponer de un contrato, si bien en los países en los que se inicia el aprendizaje con un primer año escolar, este contrato no se negocia hasta el segundo año.

En el caso de Alemania (también compartido por Francia), aunque el contrato se haya firmado con un empresario, ello no impide que el aprendiz pase algún tiempo en otra empresa para adquirir capacidades y experiencia que la primera no es capaz de ofrecerle. Además, y esta vez para el caso concreto de Alemania, el contrato es una prerrogativa de las Cámaras. Una característica singularizadora que resulta interesante, en este sentido, respecto a este sistema, es precisamente la flexibilidad con que se permite al alumno cambiar de dirección durante el proceso aprendizaje. Aun cuando el contrato esté estipulado con un empresario perteneciente a un sector o profesión particulares, está permitido en efecto que el aprendiz decida cambiar la profesión durante su contrato de formación. Así, se está reconociendo, a través precisamente del contrato, el estatuto misto del aprendiz como alumno y empleado.

### 9.3.2.

#### Historia y Legislación de la figura del 'Aprendiz' en Alemania

El origen del aprendizaje puede retrotraerse al mismo periodo de la Edad Media, en el cual, y primariamente en artesanía, los maestros entrenaban a personas jóvenes como futuros empleados, principalmente en destrezas prácticas. Era el arte de la demostración, de la explicación e imitación: tal era el principio pedagógico<sup>837</sup>.

<sup>837</sup> SELLIN, Burkart: *The present situation and the future prospects of apprenticeship training in the European Union*. Berlín. CEDEFOP, 1994. p., 1.

El aprendiz debía pagar al maestro para su formación, era colaborador de la empresa artesanal, y a la vez convivía con la familia del maestro, de modo que “ el joven de esta época está inmerso en una red de relaciones económicas, sociales, profesionales, familiares y políticas que son parte de su formación, tanto como el aprendizaje de las habilidades”<sup>838</sup>.

Con la emergencia de las manufacturas, de la división del trabajo y de la industrialización que caracterizaron a los siglos XIX y XX, se desarrollaron nuevas actividades profesionales y ocupacionales, y con ello fue gestándose una nueva división del trabajo y el surgimiento de jerarquías internas dentro del mismo: la creciente complejización de la organización de la producción industrial y la provisión de servicios para las empresas fueron requiriendo y demandando conocimientos más extensivos, así como destrezas técnicas que eran, cada vez de modo más fehaciente, más difíciles de adquirir a través de prácticas no-sistemáticas en el propio contexto del trabajo. El sistema experimentó un cambio decisivo con la introducción de la libertad profesional, unida a la supresión del monopolio de la formación por parte de la artesanía<sup>839</sup>. De ahí que también se introdujera la educación obligatoria, cumpliendo su cometido de servir de base para la adquisición de una Formación Profesional y técnica efectiva y de calidad.

Se consideran, así, a efectos de sistematizar su estudio, cinco etapas en el devenir de este tramo educativo en Alemania<sup>840</sup>: el primer periodo hace referencia al surgimiento y posterior auge, dada la coyuntura positiva a través de la cual aparece la figura del aprendiz en un panorama industrial pujante, demostrando ser un país pionero, en este sentido, a principios del siglo XIX. La segunda fase viene marcada por la era de la liberalización de la empresa, aunque este concepto requiere ser entendido dentro del contexto en el que se genera, con las repercusiones que todo ello conlleva para el aprendizaje dentro de la misma. La tercera fase o periodo

---

<sup>838</sup> CARTON, Michael: *La educación y el mundo del trabajo*. París. UNESCO, 1985. p., 35. La historia del aprendiz es estudiada con detenimiento además en el Capítulo 11: 'La alternancia, ¿una vieja idea renovada?'. pp., 101-108.

<sup>839</sup> SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 7.

<sup>840</sup> División realizada por DEISSINGER, Thomas: "The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". Op. Cit. 22.



comenzaría en 1897, fecha con la que resurgen políticas fomentadoras de la figura del aprendiz, tras un periodo en el que parecía haberse olvidado y dejado de lado, en pro de la extensión de otras modalidades de Formación Profesional. El cuarto periodo, que comenzaría en 1920, ya está determinado formalmente por la emergencia y asentamientos definitivos de Formación Profesional formal en la industria, siguiendo las líneas directrices marcadas por la legislación correspondiente al estatus del aprendiz. Finalmente el quinto periodo que se inaugura con la Ley de Formación Profesional de 1969, estructura los sistemas educativos de Formación Profesional reglada y consolida didáctica e institucionalmente la figura del aprendiz en el contexto alemán.

Desde la Ley de 1897, “*Handwerkerschutzgesetz*”, cuyo objetivo era defender al artesano en tiempos de un incipiente desarrollo y extensión de la industria y el comercio, se han ido sucediendo una serie de normas y leyes que afectaban de forma más o menos directa a la figura del aprendiz. En 1908, las fuerzas proteccionistas de este estrato formativo consiguieron el derecho de los aprendices a ser examinados por los maestros artesanos. La Ley de los Artesanos (*Handwerksordnung*) resumía la legislación precedente haciendo provisiones que afectaban a la Formación Profesional en general y a la instrucción de los aprendices en general, llegando a contar con una lista de 111 ocupaciones en las que los aprendices podían formarse. Desde 1930, las Cámaras de Industria y Comercio comenzaron a llevar a cabo exámenes para los futuros trabajadores formados, y en 1937 más de 100 industrias ya habían basado su contratación en perfiles uniformes de destrezas que podían medirse a través de los exámenes especialmente diseñados para los trabajadores.

Será en 1964, sin embargo, cuando se introduzca por primera vez el concepto de ‘aprendizaje’, en las propuestas elaboradas por expertos del Comité alemán de Educación y Formación<sup>841</sup>, si bien el concepto, organizativamente hablando, se había estructurado ya en torno a 1900, y consecuentemente en 1938 comienza a ponerse en práctica la complementariedad en las empresas de forma obligatoria para los

---

<sup>841</sup> LIPSMEIER, Antonius: “The historical context of the Vocational Training System. Important reforms and debates on Vocational Training Policy since enactment of the Vocational Training Act”. En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 14. Y JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 116.

aprendices<sup>842</sup>. Sin embargo, será en la década de los años setenta cuando se creen, como resultado de los debates concernientes a los cambios tecnológicos y el proceso gradual de democratización de la sociedad, las bases para poner en marcha la opción educativa de la alternancia, generando así “una formación dual que aumenta progresivamente en cantidad y en cualidad”<sup>843</sup>.

En la década de los años setenta, el aprendizaje dual se desarrolla entre los movimientos educativos innovadores que tratan de generalizar el acceso a la educación post-secundaria y actualizar la Formación Profesional. Comienzan a extenderse igualmente las virtualidades de los sistemas duales de formación, reconociendo que el porcentaje de desempleo para los colectivos que se decantan por esta modalidad es significativamente más bajo. Sin embargo, esta vertiente educativa es concebida como ‘insuficiente’ por parte de algunos países, aludiendo para ello el hecho de que se percibe como una opción inmutable a través de los años, frente a los mucho más atractivos y constantemente actualizados programas que ofrece la Formación Profesional post-secundaria, con un alto componente de actividades tecnológicas y la posibilidad de acceder a la universidad de forma más directa. Aun así, comienzan a ponerse en marcha las primeras experiencias por parte de otros países europeos (como Dinamarca, Francia y Holanda), que retoman algunos de los elementos del aprendizaje dual (la complementariedad teórico-práctica en el aprendizaje de una profesión, por ejemplo) y exploran así algunas formas de la alternancia<sup>844</sup>.

---

<sup>842</sup> KOTCH, Richard: “Germany: Pedagogical objectives and the organisation of alternating learning at school and at work”. En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 121. Por su parte, el concepto de lo que hoy se conoce como “sistema dual” es más reciente. Fue en el “Dictamen sobre la Formación Profesional y la enseñanza”, en 1964, en la intervención de la Comisión Alemana de Educación y Enseñanza, donde por primera vez se utilizó el término de “formación dual” aplicado sobre la empresa y sobre la escuela. Desde entonces se ha venido utilizando esta terminología, adoptándose en los continuos debates sobre políticas de Formación Profesional, a nivel tanto nacional como internacional, a pesar de que, paradójicamente, no se ha recogido con exactitud ni el concepto ni el contenido del fenómeno. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 31.

<sup>843</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 70.

<sup>844</sup> DURAND-DROUHIN, Marianne y ROMANI, Claudine: “The issues”, en OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 9.

A fin de sintetizar esta situación generada en el marco europeo, en la actualidad pueden perfilarse tres modelos diferentes de aprendizaje dual<sup>845</sup>:

- El aprendizaje que resulta compartido entre el escenario escolar y el correspondiente a las empresas con producción industrial, tendencia está vigente en países como Reino Unido, Alemania, Luxemburgo o Dinamarca.
- Una segunda tendencia, correspondiente Francia, junto con otros como Grecia, Italia o Bélgica, prefieren concebir a la formación del aprendizaje dentro de la lógica de formación en medianas y pequeñas empresas, así como en servicios privados.
- Una tercera estaría formada por países como España y Portugal, en los cuales la tendencia de aprendizaje a los niveles anteriores es rechazada por su propia tradición profesional, aunque después se ejerza a niveles informales. En la actualidad están siendo objeto de revisión, recayendo una mayor atención sobre esta modalidad.

De hecho, a partir de la legislación educativa en función de la cual se aplican las directrices del aprendizaje dual, pueden resaltarse una serie de aspectos significativos que nos dan señales sobre las diferencias en el modo de comprender y aplicar el aprendizaje. Éstas pueden ser visualizadas en el siguiente cuadro, que compara a tres de los países más estudiados en lo que respecta a esta modalidad de Formación Profesional. En efecto, a partir del mismo, y aunque centrados en el modelo alemán de aprendizaje, resulta cuanto menos interesante resaltar algunas de

---

<sup>845</sup> Con respecto a esta división, Bertrand y Durand Drouhin opinan que, aunque por un lado está considerándose a través de la misma el hecho de que el sistema dual obedece a las tradiciones históricas (que han estructurado no sólo el sistema de formación sino también el mercado de trabajo y las relaciones sociales) y a las características nacionales distintivas (que a su vez se materializan, por ejemplo, en la responsabilidad que existe con respecto a la formación, en el grado de movilidad del mercado de trabajo, en el margen de promoción que poseen las prácticas o en la intensidad de relaciones consensuadas o, por el contrario, conflictivas entre los empleadores y los empleados). Por otro lado, se trata de una división muy simplificada, al no tener en cuenta *de facto* las diferencias de tipo geográfico, económico y culturales. BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. pp., 42-43.

las tendencias que pueden vislumbrarse ya desde los propios enunciados legislativos<sup>846</sup>. En el caso alemán se resalta la firmeza con la que la Ley Federal dicta y regula los presupuestos (en este caso aplicado a la modalidad del aprendizaje, pero también con respecto a todas las variantes de la Formación Profesional) que regirán a la enseñanza del aprendiz y todo el entorno formativo que se genera a su alrededor. Para lograr este objetivo, se apela también al Código de los Artesanos (demostrando de este modo la intrínseca unión existente con la empresa y con la tradición más profesionalizante). A su vez, y no refrendado con lo anterior, se apela también a las Leyes Escolares dictadas desde los *Länder*.

En lo que respecta a los otros dos países objeto de comparación, también hay una serie de aspectos que parecen mostrarse dominantes en la configuración del estatus del Aprendiz. En el caso francés, destaca la infraestructura generada en torno a la figura del aprendiz, y su preocupación con respecto a los mecanismos financieros que soporten esta vía educativa, así como la cualificación que éstos han de alcanzar y su consiguiente equiparación con otras vías de acceso a las cualificaciones. En el caso inglés, y demostrando de esta manera otra forma de comprender y asumir el aprendizaje, se destaca la carencia de leyes reguladoras al respecto, caminando hacia la intencionalidad concreta de no legalizar la obligatoriedad del aprendizaje y aludiendo a la libertad de formarse en esta modalidad por parte de toda persona interesada en la misma

---

<sup>846</sup> Confeccionado a partir de NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la UE. Una comparación*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. pp., 70 y 71; SELLIN, Burkart: *The present situation and the future prospects of apprenticeship training in the European Union*. Op. Cit. pp., 11-25; CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1997. p., 45-46; MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. pp., 39-40; SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 106; y THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". Op. Cit. 10.

## LEGISLACION RELATIVA AL APRENDIZAJE EN LOS ESTADOS MIEMBROS

ALEMANIA	FRANCIA	REINO UNIDO
<p>-Ley de los Artesanos (Gesetz zur Ordnung des Handwerks), de 1953<sup>847</sup></p> <p>- Código de los artesanos (HwO) de 1953, revisado en 1969 y 1993</p> <p>- Ley de Protección de los jóvenes trabajadores, de 9 de agosto de 1960, redactada el 12 de abril de 1976<sup>848</sup></p> <p>- Ley Federal de Formación de 1969 (BbiG), revisada por última vez en 1994</p> <p>-Ley de Comités de Empresa, de 15 de enero de 1972, para la Formación Profesional en las empresas y derechos de participación del joven en la empresa</p> <p>- Ley de Promoción de Formación Profesional (BerBiFG) de 1981, revisada en abril de 1994</p>	<p>- Ley nº 516 de 16 de julio de 1971 por la que se da al contrato de aprendizaje un estatuto de contrato laboral, creándose los centros de formación de aprendices (CFAs) y estableciéndose la financiación a partir del impuesto de formación</p> <p>- Orden del 2 de febrero de 1977 fija los detalles del contrato de aprendizaje</p>	<p>- En el Reino Unido no existen leyes que regulen el aprendizaje</p>
<p>Promoción de la Ley de Formación Profesional de 1992 (tareas del Instituto Federal de Formación Profesional)</p>	<p>-Otras legislaciones, del 12 de julio de 1977 y 3 de enero de 10 de julio de 1979, modifican el mecanismo de financiación</p> <p>- Ley nº 572 de 1987 concede al aprendizaje un estatuto equivalente a otras vías de Formación Profesional, ofreciendo al aprendiz accesos sucesivos a todos los niveles de la cualificación profesional</p>	
<p>- Leyes Escolares de los Estados Federales (Länder)</p> <p>-Ley de reforma educativa de 1998 sobre Aprendizaje Dual (<i>Berufsbildungsbericht</i>)</p>	<p>- Ley nº 675 de 17 de julio de 1992, por la que se crea el subsidio para aprendices de conformidad con la remuneración concedida en otros programas de formación de jóvenes, a fin de reducir la competencia y dar más atractivo al aprendizaje para los aprendices y empresarios. Esta Ley establece asimismo el aprendizaje para el sector público</p> <p>- Ley nº 3113, de 29 de diciembre de 1993, ha incluido entre sus objetivos la Mejora del aprendizaje, abriéndolo a centros educativos públicos y privados diferentes a los gestionados por el Ministerio de Educación, y creando un nuevo título de instructor de aprendices a partir del 1 de enero de 1996</p>	<p>- En el Libro Blanco sobre Educación y Formación para el siglo XXI, publicado en 1991, el gobierno explica claramente su oposición hacia la obligatoriedad legal: "el compromiso de los jóvenes y de sus empresarios con respecto a las necesidades de formación deberá realizarse de forma voluntaria. Es innecesaria una obligatoriedad para los empresarios o los jóvenes"</p> <p>-El 2 de diciembre de 1993 el Secretario de Estado para el Empleo anuncia su plan de introducir los denominados Aprendizajes Modernos y el Ministerio de Trabajo publica Recomendaciones para su aplicación en 1994</p>

<sup>847</sup> Esta Ley contiene la reglamentación legal para la organización, la formación y el examen de maestría para los artesanos. Incluye además la relación de las profesiones artesanales.

<sup>848</sup> Esta ley, aunque no se centre específicamente en la Formación Profesional, incluye, junto a disposiciones específicas para la protección de los aprendices y los jóvenes trabajadores, la obligación de los empresarios de conceder el tiempo necesario para que éstos primeros puedan cumplir su escolaridad obligatoria de acuerdo con la Ley. Al mismo tiempo, los empresarios deben seguir pagando la remuneración del aprendiz, aunque éstos acudan a las escuelas profesionales.

## 9.3.3.

## La organización del Sistema Dual.

El modelo profesional alemán (no solamente en lo que respecta al aprendizaje, sino extendiéndose también a la Formación Profesional reglada y a la Formación Profesional continua) es, por su propia tradición y tal como lo dicta la propia historia, el modelo por excelencia, al cual vuelven su mirada todos los países que desean encontrar el ideal educativo en su vertiente profesional. Con respecto al sistema dual, y al igual que sucede con la valoración general que se realiza en torno a la Formación Profesional, se ha dicho que es “objeto de orgullo en casa e imitación fuera de ella”<sup>849</sup>. Así, dada su importancia estratégica, ha llegado el momento de diseccionar el modelo de sistema dual y la figura del aprendiz<sup>850</sup>.

Esta modalidad, bajo la forma del ‘sistema dual’, ha continuado conformando una parte consustancial del sistema de Formación Profesional, ya que alrededor del 50% de jóvenes sigue optando por esta modalidad educativa (véase para ello el cuadro siguiente, en el que se muestra la incidencia de aprendizaje en los jóvenes que estudiaron Formación Profesional inicial durante el periodo comprendido entre 1980 y 1996)<sup>851</sup>. Sin embargo, hay que reconocer también que la situación está

<sup>849</sup> PRITCHARD, Rosalind M. O.: “The german dual System: educational utopia?”. *Comparative Education* 2 (1992), 131. Incluso en su devenir histórico, Alemania ha resultado ser muy atractiva en materia profesional, ya que Phillips añade que “en el cambio de siglo (refiriéndose a los albores del siglo XIX) los alemanes se comprometieron con un sistema educativo que fue en muchos aspectos la envidia de Europa”. PHILLIPS, David: “Transitions and traditions: educational developments in the New Germany in their historical Context”. En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts* Op. Cit. pp., 254-255. Todo lo anterior indica que esta modalidad formativa continúa generando una confianza doméstica enorme, no reflicta con una admiración internacional. BYNNER, J. y ROBERTS, K. (eds.): *Youth and Work: transition to employment in England and Germany*. London: Anglo-German Foundation. p., 233. En palabras de Tanguy, “la alternancia es un principio reivindicado por la mayoría de las sociedades europeas”. TANGUY, Lucie: “Educación y trabajo. Situación de un campo de investigación en Alemania, Gran Bretaña e Italia”. Op. Cit. 75.

<sup>850</sup> Respecto al propio concepto de ‘aprendiz’, éste comienza a generalizarse a partir de la Ley de Formación Profesional de 1969, denominándose “*Auszubildende*” (que significa ‘los que se van a formar’). Sin embargo, el término anterior fue modificado, y actualmente se emplea, más acorde con el contexto internacional, el término “*Lehrling*” (aprendiz), pasando a denominarse la Formación Profesional, por afinidad, “*Lehrlingsausbildung*” (o “formación de aprendices”). Esta aclaración terminológica es dada por MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 2. Franz añade que la terminología específica con respecto al aprendiz se crea a fin de dejar atrás las connotaciones peyorativas generadas en torno a la figura de éste, al considerarlo como “mano de obra barata” que solía tener (y, de hecho, tiene en castellano) el término “aprendiz”. FRANZ, Hans Werner: “La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán”. En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 134.

<sup>851</sup> RAUNER, Felix: “School to work transition in Germany”. *International Journal of Vocational Education and Training*, 1 (1997), 15. Otros autores incluso cifran en un 75% el número de personas que se decantan por la opción de aprendizaje en Alemania. UTHMANN, Karl-Joseph: “Vocational Education and Training in Germany after unification”. Op. Cit. 5, y NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 32. Jato señala que el

modificándose, sobre todo en lo que respecta a los últimos años, de tal modo que actualmente se ha generado una problemática de naturaleza variada en torno al sistema dual: existe, por ejemplo, una tendencia peligrosa al cambio, y no solamente de la empresa en la que éstos se hallan formándose, o incluso de ocupación, sino que se destaca el actual interés por parte del joven que se encuentra en periodo de aprendizaje en embarcarse en escuelas de Formación Profesional superior, *colleges* técnicos o universidades, para los cuales se requieren, en su base, certificaciones de mayor estatus que la que concede el propio aprendizaje. Como consecuencia, hoy puede detectarse un preocupante deterioro del estatus tradicional, pero también social, del modelo del aprendiz, que puede ir acentuándose, si no se toman, en los próximos años, las pertinentes medidas educativas y políticas.

NÚMERO TOTAL DE APRENDICES (EN FORMACIÓN INICIAL). PERIODO 1980-1996<sup>852</sup>.

AÑO	NÚMERO DE APRENDICES (HOMBRES)	NÚMERO DE APRENDICES (MUJERES)	NÚMERO TOTAL DE APRENDICES
1980	1,060	655	1,715
1981	1,029	648	1,677
1982	1,022	654	1,676
1983	1,045	677	1,722
1984	1,081	719	1,800
1985	1,088	744	1,832
1986	1,059	746	1,805
1987	1,007	732	1,739
1988	944	714	1,658
1989	883	669	1,552
1990	847	630	1,477
1991	973	693	1,666
1992	986	680	1,666
1993	970	659	1,629
1994	947	633	1,580
1995	951	629	1,580
1996	958	632	1,590

Gobierno Federal estima que hasta el año 2007 el número de demandantes de puestos de aprendizaje aumentará de manera constante entre el uno y el dos por ciento anual, en tanto que la oferta no se incrementará. JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 145.

<sup>852</sup> Expresados en miles, y aplicándose, hasta 1990, sólo a los Estados Federales anteriores, y a partir de esta fecha, a los nuevos Estados Federales. Hoy en Alemania entre 1.3 y 1.8 millones de jóvenes están implicados en algún estadio de Formación Profesional inicial. Hay que añadir que el número de hombres que se forman es mayor que el de mujeres, y que a finales de los ochenta hay un descenso significativo en las cifras de ambos. CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country Reports*. Op. Cit. p., 50. La distancia entre el número de aprendices masculinos y femeninos se debe a que "aún existe una clara diferencia entre las profesiones «típicamente masculinas» y las «típicamente femeninas»". SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 11.

Sin embargo, y con el fin de fomentar el atractivo del aprendizaje, así como a asegurar su calidad, los centros de formación han sido fortalecidos con la ayuda de fondos públicos, aunque también privados, en orden a fortificar los principios del sistema dual. Para el empuje y resurgimiento del aprendizaje en su versión más primigenia se ha requerido, junto a lo anterior, la ayuda de fondos regionales y municipales, además de las instituciones de bienestar social y de los recursos comunitarios. De ahí que otra de sus bazas estratégicas, la extensión del sistema de aprendizaje dual a otros colectivos, cuente también con la correspondiente ayuda: en los últimos años se han facilitado condiciones especiales de formación para ciertos grupos de personas, normalmente jóvenes, pero también mujeres en situación precaria y parados de larga duración; asegurándose así que no son excluidos del mercado de trabajo, a pesar de hallarse en clara desventaja en función de la carencia de formación de base con que estos colectivos cuentan.

### 9.3.3.1.

#### El acceso a la Modalidad de Aprendizaje

En el caso de Alemania, junto con los daneses, el aprendizaje goza de gran consideración, aspecto éste que sirve para tratar de concederle un estatuto semejante y equivalente a las vías educativas académicas. A pesar de que en este país no se requiere un certificado escolar para acceder al aprendizaje dual, los empresarios suelen preferir a candidatos que lo posean. Así, uno de cada cinco aprendices tenía en 1991 su título de bachiller “*Abitur*”<sup>853</sup>. Al mismo tiempo, también existe un buen número de los alumnos procedentes de la *Berufsfachschulen* (escuelas de Formación Profesional secundaria superior, estudiadas con cierto detenimiento en el Apartado 9.2.) que también se decantan por cursar esta modalidad educativa<sup>854</sup>. Esta situación, sin embargo, es muy reciente, puesto que tradicionalmente esta vía ha servido como

---

<sup>853</sup> Este aspecto genera problemas en el planteamiento de la modalidad de aprendizaje, ya que obliga para estos colectivos una reconfiguración de los contenidos del plan de estudios. Algunos representantes de empleadores sugieren incluso introducir a estos estudiantes en clases separadas al resto de aprendices, o permitirles convalidar buena parte de los contenidos, aspectos éstos a los que se oponen los Sindicatos. COCKRILL, Antje y SCOTT, Peter: “Vocational trends and Training in Germany: trends and issues”. *Journal of Vocational Education and Training* 3 (1997), 344.

<sup>854</sup> Resulta interesante añadir que en los porcentajes correspondientes al año 1990 con respecto a las personas que han completado el nivel educativo en las *Berufsfachschulen* se muestran significativamente mayoritarios los alumnos que entran en el sistema dual (51’9%), en comparación con otras opciones, tales como son el acceso a las *Fachschulen* (17’4%), a un empleo (15’9%) o al desempleo (3’4%). WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: “Germany”. En OECD: Op. Cit. p., 204.



alternativa o escape para aquellos jóvenes que no finalizan sus estudios obligatorios, cumpliendo de este modo sus respectivas funciones sociales. Si se observan las cifras correspondientes a los porcentajes de los alumnos que entran a formar parte de esta modalidad educativa, se comprueba cómo se confirma lo dicho, al mostrarse mayoritario el grupo de alumnos procedente de las *Realschulen*, aunque también merece la pena destacar ese pequeño grupo emergente universitario, que decide, tras sus correspondientes estudios, conocer la Formación Profesional dentro de la empresa:

NIVELES EDUCATIVOS CORRESPONDIENTES A LOS APRENDICES EN EL AÑO 1995<sup>855</sup>:

Estudiantes sin certificado de <i>Hauptschule</i>	5'7%
Estudiantes con certificado de <i>Hauptschule</i> ( <i>HauptschulabschluB</i> )	35'8%
Estudiantes con el certificado de <i>Realschule</i> o certificado de Formación Profesional a tiempo completo ( <i>RealschulabschluB</i> )	43'2%
Estudiantes con cualificaciones de tipo universitario	15'3%

La edad de comienzo ha variado, desde los 16-17 en la década de los sesenta a los 18-20 de la actualidad. Esto es debido, seguramente, además del peso ejercido por otros factores de naturaleza no específicamente educativa, a la extensión actual de la educación secundaria (siendo extensible a todos los países europeos) y a la dificultad de obtener una plaza de formación en la ocupación deseada, lo cual produce un aumento también en la edad del estudiante, al perfilarse más su proyecto educativo a largo plazo. Así se demuestra cómo, y si bien el aprendizaje constituye en conjunto una opción para quienes finalizan la enseñanza secundaria inferior, es evidente que la edad promedio de los aprendices se está elevando. En Alemania, la edad media actual de acceso al aprendizaje acaba consolidándose a los 19 años. De

<sup>855</sup> Datos que también permiten reflexionar sobre el nivel anterior de cualificaciones de dicho alumnado. CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Op. Cit. p., 55.

este modo, en el siguiente Cuadro se pueden observar, comparativamente, las edades de los aprendices, comprobándose así que si bien la edad mínima de entrada es más coincidente entre los países, la edad máxima presenta más variaciones, en función también de las modalidades de aprendizaje que se elijan<sup>856</sup>:

EDAD PROMEDIO DEL APRENDIZ Y EDAD LEGAL DE ENTRADA EN LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE.

REQUISITOS LEGALES		EDAD PROMEDIO O GRUPO DEMOGRÁFICO
Bélgica	15-18 (16 comercio/ventas) 15-21 en aprendizaje industrial	15-18
Dinamarca*	16-25	17-20
Alemania	17-...	19
España	16-25	---
Francia	16-26	18.3
Grecia	15-18 excepto artes gráficas (17-20). 15-23 (mecánicos, electricistas y electrónica, delincantes, técnicos de automóviles, peluqueros, alfareros y ceramistas).	15-18
Irlanda	16-25 (Hostelería y Gastronomía mínimo 17, camareros de bar y agricultura mínimo 18).	17-21
Italia	14-20	15-20
Luxemburgo	15-...	15-18
Holanda	16-...	17-19
Portugal	14-24	15-17
Gran Bretaña	16-19	16-18

\* Existe un reglamento especial para personas de más de 25 años.

### 9.3.3.2.

#### El papel de la escuela, la empresa y los agentes sociales

La cooperación de las escuelas y las empresas está regulada por un reglamento de formación, con la participación de los agentes sociales y puesto en vigor por el gobierno federal, con carácter vinculante para todos los *Länder*<sup>857</sup>. La

<sup>856</sup> NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la UE. Una comparación*. Op. Cit. p., 13.

<sup>857</sup> Una breve pero acertada nota sobre las funciones de la empresa alemana es explicada por el Informe educativo del Instituto Max Planck de Investigación Educativa, de 1993, al señalar que "la Formación Profesional dentro de la empresa se caracteriza por la estrecha vinculación existente entre el trabajo y el aprender. Como elementos integrantes de la misma están, para empezar, el lugar y la situación social que lo especifica: no es una isla pedagógica donde se instruyen los aprendices, sino que es un lugar donde se producen, venden, almacenan, transportan mercancías y se planean, controlan y documentan todas esas

formación la impartirá un maestro artesano o empleado de cualificación similar que haya finalizado una formación complementaria que le califique para instruir a aprendices. Dicha cualificación está fijada por Decreto (El Reglamento de capacitación como formador o *Ausbilder-eignungsverordnung*)<sup>858</sup>.

La empresa se muestra, en este caso en particular, como la mejor y más excelente formadora. La empresa presenta, en efecto, una posición claramente dominante, y ello se hace obvio cuando se definen sus objetivos con respecto a la formación<sup>859</sup>: las capacidades de formación dentro del aprendizaje dual están determinadas por las plazas de formación que proveerán las empresas, y no las escuelas; la proporción de tiempo cubierto por la enseñanza en la empresa es de tres o cuatro días de formación, las directivas de formación desarrolladas para la formación en la empresa por los interlocutores sociales (en cooperación con el Instituto Federal de Formación Profesional [*BIBB*], y en conjunción con el Ministro), predefinen en cierta medida la parte técnico-profesional de los currícula para las escuelas profesionales; los certificados de los exámenes finales son garantizados por las Cámaras de Comercio e Industria y, finalmente, a ojos de los formados, la empresa tiene, en la mayoría de los casos, más peso y prioridad que la formación impartida en el centro escolar.

En este sentido, Alemania es uno de los pocos países que cuenta con esta ventaja, a favor de la empresa, de modo que, a pesar de que en general resulta difícil

---

actividades, es un lugar donde se prestan servicios y se administran asuntos públicos". Citado por ACERO SÁEZ, Eduardo: "La Formación Profesional de la LOGSE, muy diferente a la alemana". *Profesiones y Empresas* 4 (1993), 61. También en KRAEMER, Dagmar: "The dual system of Vocational Training in Germany". *Social Education* 57 (1993), p., 245.

<sup>858</sup> NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la UE. Una comparación*. Op. Cit. p., 20.

<sup>859</sup> KOCH, Richard: "Germany: pedagogical objectives and the organisation of alternating learning at school and at work". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 121. Además, los objetivos y competencias de la Formación Profesional en la empresa se describen en la Ley de Formación Profesional (en Parte III, División I: Organización de Formación Profesional – Sección 20: Personal y cualificaciones técnicas, y División V: Supervisión de Formación inicial- Sección 44 y 45: Acuerdos de Formación y supervisión, respectivamente). BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufsbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. pp., 23-24 y 39. El atractivo del aprendizaje en la empresa también es puesto en manifiesto por Bertrand y Durand-Drouhin, al destacar que aquellos que no están interesados en los estudios académicos pueden motivarse, sin embargo, por las experiencias prácticas y, en definitiva, las condiciones reales de producción y de vida adulta, con la cuestión añadida de que, al haberse hallado un periodo de tiempo en la empresa, el joven puede encontrar trabajo más fácilmente, teniendo más posibilidades de que provenga de la propia empresa que le formó. BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. p., 63.

hacer partícipes a las cohortes juveniles de este proyecto social, con respecto al aprendizaje, en Alemania sí que se consiguen estadísticas muy favorables.

Y es que, al hallarse los Gobiernos sobrecargados con todo tipo de responsabilidades formativo-educativas, se ven obligados a generar medidas de corte más creativo y a la vez repartir estas cargas con la figura del empresario (además de los sindicatos). Así, a su vez, el aprendizaje se muestra como un método idóneo para garantizar la participación de los empresarios en la planificación, concepción, coste y organización de la formación<sup>860</sup>. Además, lo anterior se ve favorecido por una financiación compartida. Como ventajas más inmediatas que obtiene la empresa, a la rentabilidad directa de la prestación productiva que supone el trabajo del aprendiz se le suman una serie de beneficios económicos indirectos que la propia inversión produce: las ventajas que aporta desde el punto de vista del desarrollo del personal y de la gestión de las competencias en la empresa, (ya que se reconoce que en más de un 75-80% de los casos las empresas contratan a sus propios aprendices diplomados al finalizar su formación) y el ahorro que lo anterior supone en términos de selección de personal, de iniciación y de adaptación del puesto de trabajo, así como de reducción de costes en la posterior formación continua.

El proceso a partir del cual el alumno establece contacto con la empresa es sencillo: una vez finalizada la escolaridad obligatoria a tiempo completo, el joven comienza a buscar su puesto formativo de prácticas a través de las Secciones de Asesoramiento de las Oficinas de Trabajo (organismos creados para facilitar los

---

<sup>860</sup> De todas maneras, este principio, según el cual la empresa participa 'voluntariamente' en la formación del aprendiz, que pudiera parecer lógico, comenzó actuando como una especie de imposición, a finales de la década de los años setenta y principios de los años ochenta, al crearse una regulación legal por parte del gobierno según la cual se obligaba a las empresas a participar financieramente, so pena de pagar un impuesto añadido en el caso de que ésta primera no cumpliera con sus obligaciones formativas, o no llenara el cupo asignado de aprendices, especialmente en una etapa en la que se hizo prioritario encontrar emplazamientos para todos los aprendices que se estaban formando en ese momento. Esta regulación no encontró, sin embargo, un respaldo social mayoritario, con lo que acabó desapareciendo. Hoy se entiende que la disponibilidad de un instrumento de financiación semejante a un "impuesto" sólo podría justificarse bajo ciertas condiciones, pero en general su eficacia es limitada, además de generar problemas prácticos de diversa naturaleza. Un estudio más pormenorizado puede encontrarse en SCHMIDT, Hermann: *The financing of Vocational Education and Training in Germany*. Op. Cit.. Una visión de la problemática en la actualidad es dada por KATH, Folkmar: "Financing of Vocational Education and Training". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Op. Cit. p., 148. En la actualidad, son precisamente los sindicatos alemanes los que vuelven a propagar una estructura de financiación completamente nueva, denominada "contribución de formación". Ésta volvería a obligar a las empresas a financiar una formación dirigida por el Estado, oponiéndose con ello a la filosofía de una economía libre y social de mercado, además suponer una fuerte labor burocrática y considerables costes administrativos que recaerían directa o indirectamente sobre las empresas. GÖRNER, Regina y HAGEDORN, Jobst R.: "Entrevista sobre la financiación de la Formación Profesional en la República Federal alemana". *Formación Profesional* 13 (1998), 98, y COCKRILL, Antje y SCOTT, Peter: "Vocational trends and Training in Germany: trends and issues". Op. Cit. 345.

puestos de aprendizaje) o bien mediante las Bolsas de Puestos de Formación Profesional, en las cuales las empresas ofrecen sus puestos de formación y el joven también presenta perfiles laborales acordes con sus intereses para realizar ciertos aprendizajes. A partir de este primer paso, y una vez seleccionado el aprendiz por parte de la empresa (selección en la cual el expediente académico de los alumnos es uno de los criterios prioritarios), el aprendiz firmará su contrato de formación (cuyos elementos ya han sido estudiados líneas arriba), previa revisión del mismo en el Registro de Relaciones Contractuales de Formación Profesional de las Cámaras Consulares, siendo esta revisión *conditio sine qua non* para la posterior admisión del aprendiz en el examen final.

Hoy existen en Alemania aproximadamente 400.000 empresas 'formadoras', esto es, que cuentan en su plantilla con un maestro artesano o equivalente cualificado para enseñar a los aprendices. Sea como fuere, la presencia viva y activa de la empresa es una de las características que la singularizan<sup>861</sup>. En la mayoría de los casos, sin embargo, la formación en la empresa no toma este emplazamiento de forma exclusiva (del mismo modo que la parte escolar no tiene lugar únicamente en las aulas): se reconoce, en efecto, y con respecto a éstas últimas, que están extendiendo, junto con las clases prácticas tradicionales, un creciente número de oficinas y talleres de trabajo, además de la infraestructura que resulte pertinente, equipada con modernas tecnologías<sup>862</sup>. Lo mismo puede aplicarse al caso contrario, en el sentido de que las empresas, especialmente si son grandes, insistirán para que la formación tenga lugar fuera de los procesos de trabajo, y se extrapole a talleres de trabajo, oficinas para realizar prácticas e incluso clases diseñadas a tal efecto<sup>863</sup>.

<sup>861</sup> Aun así, como apunta Dougherty, las cualidades de la empresa o del componente empresarial que el aprendiz tiene que recibir varían enormemente, y, en buena parte de los casos, "esta variación refleja los diferentes grados de compromiso para la formación por parte de las empresas y la diferente habilidad de las Cámaras de Comercio para ejercer su correspondiente control de calidad". DOUGHERTY, Christopher: "The German dual system: a heretical view". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Op. Cit. p., 172.

<sup>862</sup> Hay, en efecto, estadísticas que corroboran lo dicho líneas arriba, ya que se reconoce que la empresa formadora puede contar, junto al "puesto de trabajo", con otros lugares de aprendizaje, ayudados por las Cámaras de Industria y Comercio y la Cámara de Artesanía, como lo demuestra el siguiente estudio, llevado a cabo en 1988: -un 35% de las empresas formadoras aplican en la formación medidas de carácter supraempresarial (siendo mayoritarias las empresas de artesanía, con respecto, por ejemplo, a las empresas de industria y comercio); - un 27% de esas empresas imparten clases suplementarias dentro de la empresa; - un 15% envían a sus aprendices a cursos externos; - un 13 % utilizan talleres, "rincones de aprendizaje", y oficinas de prácticas; - y un 7% se organizan en asociaciones de Formación Profesional o cooperan de otra forma en la formación. INSTITUTO FEDERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *Informe sobre la Formación Profesional*. Berlín, Instituto Federal de Formación Profesional, 1989. pp., 106 y 113.

<sup>863</sup> KOTCH, Richard: "Germany: Pedagogical objectives and the organisation of alternating learning at school and at work". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 122.

De todos modos, y retomando nuevamente el concepto de 'empresa formadora', en Alemania también las pequeñas industrias artesanales son buenas formadoras. En 1990, por ejemplo, trabajaron en éstas 478.000 aprendices, lo cual corresponde a un 14'1% de total de trabajadores de las mismas. Este número de aprendices asciende hasta alcanzar la cifra de 756.000 en el caso de la industria y el comercio, si bien su porcentaje con respecto a la cifra total de trabajadores supone sólo un 4'9%<sup>864</sup>. En la pequeña empresa, a diferencia de las grandes, la formación tiene lugar dentro de la misma, sin que exista por tanto una separación entre los emplazamientos formativos con los propiamente productivos. Lo anterior no es óbice, sin embargo, para que puedan enviar en ocasiones aprendices a centros de formación interempresariales creados conjuntamente por las Cámaras de Comercio Locales y el Ministerio Federal de Educación y Ciencia.

La realidad que aparece en torno a la situación vivida por las escuelas profesionales en Alemania parece mostrarse bien diferente. En Alemania, la Formación Profesional en las escuelas se realiza con carácter 'mandatorio', cumpliendo su carácter complementario, y no voluntario, como sucede en otros países<sup>865</sup>. En general, en Alemania, las escuelas o centros donde se imparte este tipo de formación, fuera de las empresas, suelen ser las *Berufsschulen*, o escuelas profesionales que se rigen por las leyes escolares de los *Länder*<sup>866</sup>. Constituyéndose por lo general según la modalidad concreta de enseñanza de tiempo parcial, la parte

---

<sup>864</sup> Cifras barajadas por Soskice, en su intervención en su conferencia "Desempleo, desigualdad y formación en el Reino Unido", al establecer una comparación de éste con el caso alemán. En el Curso de Verano de la UIMP (Universidad Internacional Menéndez y Pelayo) "Desempleo, desigualdad y educación" celebrado en Santander, del 31 de agosto al 4 de septiembre de 1998. Thomas confirma, según una estimación realizada en la primavera de 1994, que hay aproximadamente unas 760.000 pequeñas y medianas empresas dispensando formación. Éstas "constituyen la médula de la economía alemana; encarnan la clase media a la que pertenece la gran mayoría de las empresas en Alemania". THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". Op. Cit. 6.

<sup>865</sup> DEISSINGER, Thomas: "The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". Op. Cit. 19. Aun así, no se convertirían en instituciones obligatorias hasta 1938. KLOSS, Günther: "Vocational education: a success story?". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Op. Cit. p. 165.

<sup>866</sup> Éstas fueron construidas con la idea de completar el hueco existente entre el final de la escuela elemental (*Vorschule*) y las posteriores opciones educativas, bajo la convicción de que "la educación para los hombres y mujeres ordinarios debe ser modulada según el trabajo práctico de la vida". Las primeras escuelas tuvieron lugar en las escuelas religiosas y artesanas a las que los alumnos acudían los domingos, en el siglo XVII y XIII, y en las escuelas profesionales de formación continua en el siglo XIX. Se asocia, así, a principios Humboldtianos, según los cuales el concepto de educación académica emerge con fuerza en el panorama profesional, al incidir tanto en la ocupación como en la ciudadanía dentro de la comunidad. El verdadero defensor de las *Berufsschulen* es Georg Kerschensteiner, llamado "el padre de la escuela profesional alemana". *Ibidem*. pp., 25-26; y KRAEMER, Dagmar: "The dual system of Vocational Training in Germany". Op. Cit., 246.

teórica incluye el estudio de matemáticas, formación cívica, alemán y deporte, y también economía empresarial. Dos terceras partes del curriculum de la escuela profesional para aprendices (que recibe el nombre de *Anerkannte Ausbildungsberufe*) están compuestas hoy por enseñanza general. Existen además cinco grandes grupos profesionales en torno a los cuales se articulan las consiguientes modalidades de *Berufsschulen*: las industriales, las mercantiles, las de economía doméstica, las agrícolas y las de carácter mixto.

En la elaboración de programas de la escuela profesional se destaca el papel que ha de cumplir ésta, y es el de proporcionar al alumno un conocimiento sobre las materias de carácter tanto general como técnico, teniendo en cuenta las enseñanzas que se desarrollarán de forma estrecha con la formación en la empresa. El espíritu que preside a este objetivo es el de encontrar, en cooperación estrecha con las empresas formadoras, un modo integrado a través del cual el joven adquiera una cualificación profesional, y obtenga, desde una óptica más pragmática, el certificado consiguiente de aptitud profesional. Pero, y si bien la búsqueda de objetivos comunes es una característica loable, la realidad viene marcada por el hecho de que la estructura y el grado de precisión de los programas educativos vertidos sobre las escuelas profesionales variarán, no sólo de un *Länder* a otro, sino también en el seno del propio *Länder*<sup>867</sup>.

La formación que tiene lugar en los centros escolares profesionales se lleva a cabo en un periodo que oscila de los dos a los cinco años, intercalando 1-2 días de formación en la escuela con 3-4 días de formación en la empresa. Además, en el caso alemán en particular, se requiere un año de Formación Profesional básica, formalidad ésta que no aparece en todos los países de la Unión Europea. En el siguiente cuadro comparativo se observa la duración y la organización de la formación, de tal modo que se exponen tanto la duración (en años) como el número de días que corresponde a la escuela y a la empresa, respectivamente. En el caso alemán puede destacarse, en primer lugar, el hecho de que sea el país con mayor número de años dedicados a la

---

<sup>867</sup> Así, Jato confirma que en los programas que tienen lugar en las escuelas profesionales pueden encontrarse desde simples listas precipitadas de materias hasta programas estructurados en función de objetivos pedagógicos e incluso curricula muy precisos con indicaciones claras en torno a los métodos a emplear, los medios a utilizar y la evaluación de los resultados de la enseñanza. JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. pp., 133-6.

formación del aprendiz, y, en segundo, una peculiaridad manifiesta en la diferencia de días dedicados a la empresa (de 3 a 4) en relación con los días dedicados a la educación formal (reducidos a 1-2 días). A los anteriores comentarios también resulta significativo añadir que en el caso alemán (aspecto éste no extensible a todos los países que desarrollan el modelo de aprendizaje) se realiza un curso preparatorio o de pre-aprendizaje, tal y como puede contemplarse en el citado Cuadro:

PROMEDIO DURACIÓN AÑOS SISTEMA DUAL EN ESCUELA Y EMPRESA<sup>868</sup>

	DURACIÓN EN AÑOS	ESCUELA	EMPRESA	PRE-APRENDIZAJE
Bélgica	3	1 día (o dos medias jornadas)	4 días	
Dinamarca	máximo 4	1/3 bloques	2/3 bloques	El primer año puede ser escolar.
Alemania	2-5	1-2 días	3-4 días	Al "Año de Formación Profesional básico" asistió un 8% de los alumnos de las Berufsschulen en 1990/1991.
España	3	15% pendiente de decisión	85%	
Francia	1-3 (por lo general 2)	1 semana	2 semanas	Clases de iniciación profesional, anteriormente CPA.
Grecia	2'5-3	1 día	4 días	El primer año es escolar
Irlanda	1-4	3 bloques	4 bloques	El primer año en el centro de formación
Italia	2	1 día	4 días	
Luxemburgo	3	1 día	4 días	El último año de la secundaria inferior es un año de prespecialización
Holanda	2	1-2 días	3-4 días	VBO es una rama de la Formación Profesional secundaria inferior a la que asiste muchos de los que después continúan en un aprendizaje.
Portugal	1-4 (por lo general 3)			1-2 años de preaprendizaje, opcional, en función del nivel de educación básica
Gran Bretaña	1'5-4			

Haciendo una valoración final en torno a estas instituciones educativas que cubren las necesidades de formación requeridas por el sistema dual, el mayor

<sup>868</sup> Confeccionado por NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la UE. Una comparación*. Op. Cit. p., 26.



obstáculo frente al cual han de saber reaccionar hoy las *Berufsschulen* y sus derivaciones es el de tratar de recuperar su imagen y luchar contra el espectro de sus propias insuficiencias: la falta de una financiación completa que conceda margen a acciones formativas más eficaces, la crisis del profesorado (a la vez que se detecta un aumento del profesionalismo de formadores de empresas), el retraso en el cumplimiento de los programas, etc. Aspectos como éstos llevan a las empresas a reaccionar creando sus propias *Berufsschulen*, con lo cual el carácter complementario con el que se crearon éstas primeras parece diluirse, bajo el peligro constante de desaparecer de forma definitiva<sup>869</sup>.

Como asignatura pendiente y, por tanto, susceptible de ser mejorada, queda establecer diálogos fructíferos con respecto al entorno escolar y al empresarial, si realmente esta modalidad formativa se decanta por la complementariedad educativa. El debate ha de plantearse entre todos los actores implicados, reconocida en su base la divergencia que viene marcada por estos dos tipos de interlocutores. Cuando la escuela y la empresa se comprometen en proyectos conjuntos, ha de llegarse a una coordinación eficaz a partir de la cual se definirán los niveles académicos, y ello a diferentes niveles (desde una óptica primero nacional, pero llegando hasta el estrato de lo local).

Aun así, ha de reconocerse que en el propio centro de la concertación existen dos posturas clara y tradicionalmente contrapuestas: la posición de los empresarios y la correspondiente a los sindicatos, que no son necesariamente las mismas, y que vierten sus intereses y expectativas de corte diferente sobre el sistema dual. Con respecto a los primeros, el grupo empresarial, su posición ha sido por lo general tenida en cuenta, tal y como recogen los diferentes informes y reportajes nacionales en Alemania, aunque hay que destacar el hecho de que presenten a su vez una divergencia de pareceres, en función del sector demandante de formación: mientras que las industrias de corte más innovador demandan una formación más sensible hacia el fortalecimiento de una formación teórica, las industrias más tradicionales y

---

<sup>869</sup> Al mismo tiempo, y tal vez como consecuencia a esta falta de atención, se le recriminan aspectos tales como la adhesión excesiva a una visión de aprendizaje excesivamente tradicional, que no responde a los nuevos requerimientos del mundo moderno, ofreciendo por el contrario una enseñanza descompuesta y descontextualizada de jerarquías que resulta raras veces efectiva, además de faltar la macrovisión según la cual, en palabras de Raizen "el conocimiento es socialmente construido". OECD: *Vocational Education and Training for Youth: Towards coherent policy and practice*. Paris. OCDE, 1994.

artesanas piden que la adquisición del saber-hacer marque la esencia y los fines del aprendizaje<sup>870</sup>. Con respecto al segundo grupo, los sindicatos, éstos se hallan también divididos en función esta vez de los sectores de actividad económica o los grupos ocupacionales a los que representan, sin olvidar tampoco la presión ejercida desde el factor ideológico y las divergencias resultantes ya desde su base<sup>871</sup>.

Como acuerdos más significativos, en torno a la relación escuela-empresa, hay que destacar los referentes a los procedimientos de formación (que serán definitivamente intermedios), y a la definición del estatus de aprendizaje (en términos de condiciones de trabajo y retribución, en comparación al resto de empleados asalariados). Los actuales debates tratan de consensuar posturas en torno a la problemática establecida en torno a la dificultad en la entrada al mercado de trabajo por parte de este colectivo.

Se demuestra de este modo la activa participación ejercida por los agentes sociales, confirmada desde la propia historia<sup>872</sup>, destacando ante todo la importancia que comporta la tradición de compromiso y diálogo como pilares fundamentales y a la vez prerequisite para la efectividad del sistema de Formación Profesional basado en la alternancia<sup>873</sup>. La presencia de éstos es muy activa en el planteamiento de la enseñanza dual de aprendizaje, y su actividad se ejerce de formas muy diversas: en los debates políticos, en la presión que se ejerce como grupo de interés, con estatus de autoridad pública, a través de la negociación colectiva y codecisión en el puesto de trabajo, cumpliendo funciones regulatorias (tales como elaboración de exámenes,

---

<sup>870</sup> BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. p., 72.

<sup>871</sup> Y es que a las opiniones y sugerencias de los empresarios se contraponen grandes discrepancias por parte de los componentes de los sindicatos, puesto que mientras que los empleadores están, por ejemplo, a favor de conseguir una mayor flexibilidad en los aprendizajes continuos, de modo que prefieren así un acortamiento en los periodos de formación obligatoria en las escuelas (sustituyéndolo a su vez por la formación en la empresa), los sindicatos desean conseguir una paridad en el prestigio y status de la Formación Profesional dispensada en la escuela y en la empresa. *INFO EUROPA* 1 (1997), 7.

<sup>872</sup> Para una visión en profundidad de la evolución administrativa y social de los sistemas de Formación Profesional en Alemania, consúltese OECD: *Modernisation, regulation and responsiveness of the Vocational Training System in Germany*. París. OCDE, 1994.

<sup>873</sup> De hecho, como señalan Münch y Henzelmann, "el Estado es el que establece el esqueleto sobre las condiciones para el sistema dual en la Ley de Formación Profesional, pero no está directamente implicado". MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 13.

movilización de recursos económicos, aplicación y administración, supervisión y control...), etc.

Con este cometido por parte de los interlocutores sociales, se está cumpliendo una doble función: por un lado, la asunción de tareas públicas en la Administración propia de los grupos directamente afectados les abre a éstos la posibilidad de protegerse de los efectos negativos de una regulación directa por parte del Estado. Unido a lo anterior, y esta vez desde la propia óptica del Estado, las ventajas de una transmisión de poder público de regulación a las asociaciones de intereses de las partes directamente implicadas residen en que “éstas le descargarán de tareas difíciles como la evaluación de la demanda, la toma de compromiso, la creación de niveles de consenso y le evita tener que recurrir abusivamente a su autoridad”<sup>874</sup>. De ahí también la existencia de un marco legal e institucional adecuado, asegurando la compatibilidad a través de la estratégica posición de dos organismos reguladores con intereses parcialmente contrarios: los sindicatos y las asociaciones patronales. Se fortalece además a través del principio de subsidiariedad a nivel de grupo, a fin de establecer, conforme al interés público, la estructuración de la esfera política pública en materia de Formación Profesional.

Cada uno de los aspectos de la alternancia (como ya pudo aplicarse también sobre la Formación Profesional) se convierte en un potencial caso de negociación. Como se ha podido ya comprobar, Alemania, junto a los países Nórdicos, tiene amplia experiencia en la consensuación de acuerdos sobre Formación Profesional, entendida ésta *en sensu lato*. Lo anterior pasa por que la cooperación encuentra una expresión legal tanto en la propia Ley de Formación Profesional (*BbiG*) como en las Reglas de formación relativas a las diferentes ocupaciones (cuya elaboración depende a su vez del Instituto Federal para la Formación Profesional), revisadas también por el Gobierno federal. En dichas Reglas se especifican y detallan los objetivos, contenidos y requerimientos para la formación, las condiciones de los exámenes y el marco legal a través del cual el Gobierno Federal regula la Formación

---

<sup>874</sup> STREEK, Wolfgang y HILBERT, Josef: “El papel de las partes sociales en la formación y la Formación Profesional continua en la República Federal de Alemania”. En CEDEFOP: *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua. Resumen de los Estados miembros de la Comunidad Europea*. Op. Cit. pp., 48-49.

Profesional. Estas Reglas de formación se aplican a lo largo y ancho del país y tienen carácter de Ley<sup>875</sup>.

Además, y como consecuencia más inmediata, se promulgan regulaciones concretas con respecto al sistema dual: dichas regulaciones están sujetas a los mecanismos del mercado y las empresas son libres de decidir incluir o no a los aprendices. Tras la crisis del petróleo, sufrida en la década de los setenta, las autoridades públicas (el gobierno federal y los *Länder*) introdujeron medidas compensatorias, a fin de fortalecer la figura del aprendiz, el estatus y consideración que estaban comenzando apenas a forjarse: la creación de un año de formación básica, de carácter obligatorio (y con esta medida además se conseguía retrasar en un año la decisión del joven con respecto a la opción educativa elegida), la creación de centros de formación separados de los entornos empresariales y la inauguración de programas para jóvenes desempleados son las medidas reguladoras más significativas.

Otro aspecto que se desprende de las regulaciones concierne a la necesaria coordinación entre los flujos de estudiantes admitidos por las empresas y los enrolamientos en las escuelas de Formación Profesional, llegando a un consenso en cuanto a la adaptabilidad en términos de estructura y ocupación. Sin embargo, hay cuestiones que se tornan problemáticas, llamando cuanto menos al debate, y es que, por ejemplo, con los cambios de regulación social desde el nivel nacional al nivel local, ¿no resultan las competencias de cada uno de los interlocutores sociales alteradas?. En tal caso, ¿cómo se decide su recomposición y cuáles serán sus nuevas responsabilidades?. Finalmente, ¿qué rol tendrán y jugarán las autoridades públicas a un nivel central, regional y local?, ¿será posible conseguir una coordinación real y efectiva entre los actores y así crear las condiciones pertinentes para generar nuevas formas de coherencia y solidaridad?...

Aunque quizá no esté en nuestra mano ahora contestar a todos estos planteamientos, puesto que cada uno de ellos daría ya origen a hipótesis y desarrollos ciertamente extensos, en este Apartado sí que cabe llamar la atención sobre una

---

<sup>875</sup> CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Op. Cit. p., 57.

realidad, y ésta consiste en el evidente avance en la concertación social que caracteriza a Alemania, idea ésta sobre la que se continúa avanzando, a ritmos agigantados, a fin de profundizar en acuerdos de Formación Profesional en los que todos los interlocutores se sienten partícipes y, por tanto, responsables.

### 9.3.3.3.

#### Cuestiones pedagógicas emergentes en la modalidad de Aprendizaje

El principio pedagógico de la alternancia no resulta ni nuevo ni original, pero sin embargo continúa suscitando intereses a escala internacional. En su versión más conocida, la forma de aprendizaje dual se extiende de forma más evidente en aquellos sectores ocupacionales en los cuales el saber-hacer prevalece sobre los conocimientos formales. La adquisición de competencias en la mayoría de las ocupaciones implica un periodo largo de exposición a la práctica, con notables consecuencias a nivel institucional: la separación de los centros puramente educativos de los centros productivos o empresariales.

Desde la perspectiva pedagógico-organizativa, la alternancia se basa en un principio tal y como es la convincente continuidad que supone la formación para el estudiante, en orden a atraer y motivar a los alumnos. Ahora bien, este supuesto, aparentemente lógico, puede suscitar una serie de planteamientos de naturaleza más problemática para su inmediata puesta en marcha, porque ¿cómo se organiza de forma eficaz la formación entre los dos entornos?, ¿qué programas resultan de la negociación entre la escuela y la empresa?, ¿qué diálogo se establece para llegar a acuerdos en las aproximaciones pedagógicas, en los contenidos, en los métodos?... En principio, parece existir un consenso generalizado en torno a la necesidad de una armonización en los contenidos del aprendizaje, criticándose por el contrario una carencia de la misma<sup>876</sup>. Para establecer dicha armonización, a un nivel tanto metodológico como conceptual, habrá que concentrarse en los acuerdos establecidos desde el personal formativo, acuerdos que cuestan materializarse por problemas de comunicación, de diferentes miras e intereses y, en fin, de diferentes orientaciones

---

<sup>876</sup> En este sentido, tal y como critica Kotch, "los programas comprensivos en el sistema dual no existen". KOTCH, Richard: "Germany: Pedagogical objectives and the organisation of alternating learning at school and at work". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 122.

pedagógicas. Además, como trasfondo que facilita el avance en este sentido, y tratando de coadyuvar en el establecimiento de los intereses vertidos sobre el sistema dual, existen cada vez mayores compromisos y conciertos con respecto a los nuevos objetivos pedagógicos cifrados en torno al aprendizaje, a partir de los cuales los nuevos trabajadores son definidos en función de la autonomía de la que gozan y de la gran variedad de tareas que tienen que cumplir. Se ponen en marcha igualmente proyectos-piloto para aplicar la concepción pedagógica con el ánimo de conceder a los aprendices mayores cotas de control sobre los procesos de aprendizaje, y se incide sobre el hecho de que el desarrollo de las competencias es algo más que la simple imitación al maestro<sup>877</sup>.

Se opina, en esta línea, que el método pedagógico en el cual se sustenta la alternancia ofrece más objetivos de tipo funcional (como pueden ser el dominio de instrumentos, procesos y materiales; así como la calidad de los productos), mientras que la educación general y las otras modalidades de Formación Profesional se basan en principios de competición y jerarquía (enfaticando aspectos de 'estatus' y de 'poder')<sup>878</sup>. De cualquier modo, los principios pedagógicos, así como los efectos de la alternancia merecen ser estudiados con más detenimiento, y de modo especial su aplicación sobre los diferentes colectivos sobre los cuales recae hoy la posibilidad de aprovecharse de las virtudes de la formación dual<sup>879</sup>.

Desde un punto de vista pedagógico, el crecimiento de la enseñanza por módulos tiene en Alemania y en Europa (en las reformas que se están materializando) un puesto prioritario y estratégico<sup>880</sup>, hasta tal punto que Alemania

---

<sup>877</sup> BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. pp., 54-55.

<sup>878</sup> DURAND-DROUHIN, Marianne y ROMANI, Claudine: "The issues". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 16.

<sup>879</sup> Así, por ejemplo, Raizen critica la pedagogía de base con que se presupone el principio del aprendizaje de alternancia, reconociendo que "la descomposición de cualquier competencia en las partes más pequeñas, así como la enseñanza de cada una de las partes separadamente, en la asunción de que, si cada sub-destreza ha sido aprendida, todas las sub-destrezas pueden ponerse juntas y la competencia resultante se adquiere de forma automática, no es la más adecuada". OECD: *Vocal Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice*. Op. Cit. Esta cuestión nos remite directamente al estado de la cuestión establecido en torno a los módulos y su idoneidad para ser aplicado sobre el sistema dual, aspecto éste que será tratado a continuación.

<sup>880</sup> Para un estudio más pormenorizado en torno al concepto de módulo, su enseñanza y aprendizaje y sus repercusiones pedagógicas y formativas, pueden consultarse diferentes autores. Para su definición, WIEGAND, H.: "Los módulos en la Formación Profesional". *Formación Profesional* 7 (1996), 30-32. Una clasificación interesante se encuentra en MÜNCH,

forma parte, junto con otros países, de proyectos europeos que tratan de demostrar la eficacia de los nuevos modelos curriculares para la nueva Formación Profesional, y a través de los cuales esta modalidad formativa está siendo tratada en profundidad, aunque con desiguales resultados<sup>881</sup>. En Alemania se ha avanzado en este sentido, aplicando la metodología modular tanto en lo que respecta tanto a la Formación Profesional inicial como a la formación continua<sup>882</sup>, puesto que la legislación sobre Formación Profesional obliga a que los alumnos sigan cursos de carácter y duración ya determinados, tras los cuales un examen final concederá las cualificaciones reconocidas nacionalmente. Aun así, y pese a los avances llevados a cabo por diferentes investigaciones, en Alemania existe cierta reticencia a adoptar la metodología modular para aplicarla sobre el sistema dual.

Una definición válida en la República Federal de Alemania para 'módulo' es la que da Zedler, al apuntar que "se entiende como sistema de Formación Profesional modular aquél a través del cual se transmiten cualificaciones parciales, resultantes de la división de la cualificación profesional global"<sup>883</sup>. Según ésta, se entiende que el módulo tiene una serie de características que lo convierten en peculiar y único desde el punto de vista de la enseñanza: el sistema de formación modular tiende a reducir la

---

Joachim: "Educación, formación y empleo en Alemania, Japón y Estados Unidos: un esbozo comparativo". Op. Cit. 16-20. La valoración de la aplicación de los módulos en el ejemplo inglés y alemán, estableciendo una pequeña comparación, se encuentra en SELLIN, Burkart: *Vocational training in Europe: towards a modular form?*. Berlín. CEDEFOP, 1994. También en SELLIN, Burkart PIEHL, E.: *Initial and continuing vocational training in Europe*. Thesalóniki. CEDEFOP, 1994. Críticas al modelo de formación por módulos, además de en WIEGAND, en BEETON, D. y BUGUID, A.: "Buen y mal uso del aprendizaje abierto y flexible (AAF): Conclusiones de estudios recientes en el Reino Unido" y OTTER, S.: "La modularización y la reforma de las cualificaciones en el Reino Unido: algunos hechos", los tres en *Formación Profesional* 7 (1996), 30-32; 8-21 y 33 respectivamente. Para el caso británico, consúltese además BERKELEY, J.: "En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial". *Formación Profesional* 2 (1995), 58-66. Finalmente, para conocer cuál es el balance en torno a la modularización, su situación panorámica en el contexto europeo y sus perspectivas de futuro, SELLIN, Burkart.: Op. Cit. pp., 50-56.

<sup>881</sup> Así fue comprobado en un estudio llevado a cabo en 1992, en el que se comparaban los efectos del aprendizaje por módulos en España, Francia, Alemania, Luxemburgo, Holanda y Reino Unido. La conclusión final a la que se llegó es que los grandes tópicos que podían justificar las diferencias encontradas y los desiguales resultados estudiados en los mismos eran: la distinta duración de los Módulos, la división realizada dentro de esos mismos módulos (cerradas y autónomas) y la/s consiguiente/s certificación/es establecida/s en torno a éstos, la variedad de secuencias y formas en que éstos eran aprendidos y finalmente la reestructuración curricular que se había realizado para poder llevar a cabo el aprendizaje con y por módulos. Una información más exhaustiva puede consultarse en RAFFE, David et al.: *Modularisation in initial vocational training: Recent developments in six European countries*. Centre for Educational Sociology of the University of Edinburgh, 1992.

<sup>882</sup> Acordes con la filosofía empresarial perfectamente legítima de que debe contarse en todo momento con trabajadores independientes, creativos y activos participantes en el proceso de desarrollo económico pero también social, la modularización se presenta como la clave para adaptarse de forma activa a los continuos cambios y requerimientos específicos de los emplazamientos de trabajo, también sensibles a las cambiantes demandas de los clientes, en vista de la creciente flexibilidad y complejidad de los productos y servicios. SELLIN, Burkart: *Vocational training in Europe: towards a modular form?*. Op. Cit. p., 15.

<sup>883</sup> ZEDLER, Reindhard: "Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 23.

complejidad existente, ya que suele limitarse a un número pequeño de asignaturas, o pocas de ellas son obligatorias; pueden aprobarse esas asignaturas por separado, siendo su certificación global la resultante de la suma de los certificados correspondientes de las distintas asignaturas; cada asignatura está estructurada en segmentos y niveles claramente reconocidos, y cada nivel o segmento se divide a su vez en muchos elementos individuales (los verdaderos 'módulos'), que no se suceden secuencialmente, sino que el encadenamiento dependerá del sujeto. De este modo, puede deducirse que su individualidad es la característica que lo singulariza frente a otras metodologías<sup>884</sup>.

En virtud de la definición citada anteriormente, sin embargo, la Formación Profesional alemana no aceptará la completa modularización del sistema de Formación Profesional actual, ya que al calificativo de 'parcial' se le opone la visión de conjunto de 'global' o 'total', mucho más cercana de la filosofía de la profesión alemana. Dicho de otra forma, el sistema de profesiones en Alemania es un fundamento esencial de la estructura formativa, que no puede sustituirse por un sistema modular. De este modo, se está garantizando que la formación sea algo más que la adquisición de una serie de cualificaciones parciales.

Desde el punto de vista más organizativo, el sistema alemán de Formación Profesional conduce siempre a cualificaciones globales, obteniéndose los mismos certificados, hallándose éstos regulados y legislados a partir de preceptos constitucionales. Esta regla se aplica al acceso de las diferentes formas de educación secundaria, así como en el paso de unas a otras. La perspectiva de juridización de que son objeto certificados y cualificaciones, en definitiva, hace más hincapié en el carácter reclamable de las cualificaciones obtenidas<sup>885</sup>, indicando de este modo que la obtención de todos los títulos profesionales puede realizarse de manera externa y sin limitación de edad<sup>886</sup>. De este modo, en Alemania se enfatiza la tendencia a

---

<sup>884</sup> HAMMER, Hans Dieter: "La formación inicial y continua modular. Análisis comparativo de los sistemas de formación en Reino Unido y Alemania". Op. Cit. 24.

<sup>885</sup> *Ibidem*. 25.

<sup>886</sup> Aplicándose sobre la educación secundaria obligatoria, puede también extrapolarse sobre la enseñanza de Formación Profesional y la transición a la vida profesional, de carácter post-obligatorio. Con estas intenciones, se espera cumplir el principio de igualdad de oportunidades como criterio de legitimación con respecto a estos tramos educativos, además de asumir la obligación de hacer todo lo posible para que todos los jóvenes alemanes consigan una formación y un puesto de trabajo para integrarse de forma productiva en la sociedad. *Ibidem*. 28.



promover y desarrollar cursos en los que se conceda al alumno una temporalidad para que éste madure; de ahí la resistencia al proceso de modularización, en la medida en que se piensa que éstas lo que consiguen es una aceleración en la adquisición de las cualificaciones, llevando consigo el desarrollo desigual de conocimientos, procesos, competencias y actitudes<sup>887</sup>.

Por estas razones, existe cierto rechazo a la adopción de la metodología modular. Desde una perspectiva más filosófica se entiende que ésta nace de un orden social liberal que se pronuncia a favor de las facultades y posibilidades del individuo en cuanto a unidad. Pero desde el punto de vista político, más cercano, los interlocutores sociales también tienen objeciones que hacer. Desde la óptica de los empresarios, éstos se niegan a adoptar una visión que favorezca la extensión modular, porque entienden, no exentos de ciertos tintes catastrofistas, “que desaparecerían las profesiones y que, en definitiva, quedarían tan sólo unas cualificaciones individuales que no podrían abarcarse”<sup>888</sup>. Además, todos los implicados en la confección de las cualificaciones opinan que, frente a la larga, lenta y costosa dinámica generada desde la propia concertación social, el módulo presenta unas características añadidas que chocan con la cultura de la elaboración de las cualificaciones, que no hacen sino incidir en su dinamismo y en el carácter provisional que puede llegar a tener: su elevado índice de continua reelaboración, la escasa transparencia del contenido y de los niveles de cualificación mostrados, el escaso control de calidad que se ejercen sobre los mismos, la falta de sistematización desde la perspectiva de la cualificación general y la inexistencia en general de los perfiles de idoneidad para los centros y para el personal de cualificación, la inexistencia de exámenes una vez que finaliza cada módulo, y, en último pero no menos importante lugar, el hecho de que a través de los módulos se transmiten partes de una cualificación, pero no de una competencia general para ejercer una profesión, aspecto éste priorizado en Alemania. La adopción de un sistema modular supondría un alto coste para los empresarios y trabajadores, a largo plazo, porque favorecería las presiones dirigidas a la adaptación de las cualificaciones obtenidas. Sin embargo, el actual sistema de Formación Profesional permite transmitir una cualificación

---

<sup>887</sup> GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Op. Cit. p., 66.

<sup>888</sup> ZEDLER, Reinhard: “Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal de Alemania”. Op. Cit. 23.

básica de carácter muy amplio de modo que permita y garantice la movilidad y aptitudes profesionales, tanto a nivel de empresa como en el mercado de trabajo.

Y es que en Alemania todo gira en torno a la 'profesión' o, como señala Franz, de "profesionalidad del trabajo"<sup>889</sup>. Este concepto, verdadero centro neurálgico de la Formación Profesional en Alemania, es entendido como algo más que la suma de una serie de cualificaciones parciales, que puede ofrecer la modularización. El objetivo es obtener la capacidad de actuar profesionalmente. Así, el sistema dual, sustentado sobre la base del concepto de 'profesión', confiere una cualificación profesional, sancionada con un título, sobre la base de una Formación Profesional claramente definida. Aquí no hay espacio para los Módulos.

Pero el principio de la modularización también puede ser aceptado, desde una serie de condiciones y situaciones específicas. Zedler destaca, así, que se pueden aprovechar las ventajas de los conceptos modulares, tales como lo demuestran ser la mayor flexibilidad que presentan, la reacción ante el cambio, y la mejora de la consideración de las condiciones individuales. Aspectos como éstos, llaman a una reorientación en la utilización de la organización modular, centrándose en aspectos que permitan una difusión más amplia de los módulos como cualificaciones adicionales en el marco de la Formación Profesional. Unido a esta concepción, existen otras alternativas, también útiles, tales como la llamada a mejorar las oportunidades de integración profesional de los jóvenes con dificultades de aprendizaje y de los jóvenes con discapacidades. Al mismo tiempo, también puede pensarse en la posibilidad de una modularización concebida dentro del sistema presente de Formación Profesional entendida ésta como un principio didáctico-metodológico para la transmisión de contenidos formativos en el marco de profesiones existentes, desde la perspectiva de la formación continua del trabajador, de modo que se fueran aplicables a un conjunto de cualificaciones de corta duración, independientes y examinables<sup>890</sup>. Es ésta una posibilidad que se abre, con infinitas aplicaciones, para la cualificación profesional de los adultos.

---

<sup>889</sup> WIEGAN, Ulrich: "Los módulos en la Formación Profesional". Op. Cit. 31; Se insiste además que con la denominación "profesión", también se está recordando que la gran mayoría de trabajos que actualmente se efectúan en la economía alemana se ejercen de forma profesional, es decir, legitimada estatal y legalmente. FRANZ, Hans Werner: "La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 129.

<sup>890</sup> WIEGAN, Ulrich: "Los módulos en la Formación Profesional". Op. Cit. 31; y en ZEDLER, Reinhardt y WIEGAN, Utrecht:

Al final, con respecto a la modularización, podría concluirse con las reflexiones a las que llega Sellin, al referirse a éstas apostillando que “la modularización de la Formación Profesional no significa un reemplazo sistemático de la Formación Profesional inicial, pero sí que puede servir como suplemento”<sup>891</sup>. A corto plazo, se presenta como una opción muy legítima, y el proyecto comunitario de la modularización podría ser una buena excusa para unificar criterios de cualificación en el entorno europeo, sobre todo en lo que respecta a la Formación Profesional continua, todavía demasiado dispersa. Lo anterior, sin embargo, no se conseguirá sin la consolidación de una infraestructura y marco políticos a través de los cuales el proceso de modularización vaya generalizándose, al mismo tiempo que se avance en cuanto a su catalogación, su acreditación y su certificación. Sólo así podrá hacerse del módulo un elemento individualizado y específico dentro del vasto universo del sistema educativo de la Formación Profesional.

#### 9.3.3.4.

#### La certificación y calificación de los aprendices

En lo que respecta a las evaluaciones, éstas se efectúan, con carácter continuo, tanto dentro de la empresa como en la escuela profesional durante todo el proceso que dura la formación, pudiendo seguir diferentes modalidades: escrito, práctico, y, en algunos casos, oral. Conjuntamente con las Cámaras responsables, se realizan exámenes a mitad de cada uno de los cursos de que consta la modalidad de Aprendizaje y posteriormente se realizará otro al final de los mismos. Los aprendices llevarán a tal efecto una cartilla de notas que también se evalúa. El Estado está mayor o menormente envuelto en los exámenes y certificaciones correspondientes a la educación general y a las escuelas de Formación Profesional, pero su función, de acuerdo con la Ley de Formación Profesional, y con respecto al sistema dual, se limita a señalar las vías y directrices para su ejecución. Dicho de otro modo, el Estado no es responsable directo de los exámenes dentro del sistema dual, como tampoco lo es de la Formación Profesional inicial ni de la formación continua. Las

---

“Diferencias de la formación modular y de la profesional entre Alemania y el Reino Unido”. *Profesiones y Empresas* 3 (1997), 82 y 83.

<sup>891</sup> SELLIN, Burkart: *Vocational training in Europe: towards a modular form?*. Op. Cit. p., 16.

funciones, por tanto, de certificación y evaluación corresponde a los cuerpos competentes, verdaderos responsables tal y como prescribe la citada Ley de Formación Profesional, como son las Cámaras (la Cámara de Industria y Comercio, así como la Cámara de Artesanos). De ahí que a los exámenes del sistema dual se les denomine también “exámenes de la Cámara”<sup>892</sup>. En la dinámica establecida desde el propio proceso evaluativo, también se hallan implicados los empleadores y los empleados.

En concreto, existen diferentes tipos de evaluaciones para llegar al examen final: la prueba de aptitud o de selección por parte de la empresa al comienzo de la formación, los test que se realizan de forma continua y diferentes certificaciones a lo largo de la formación tanto en la empresa como en la escuela de Formación Profesional, así como los exámenes intermedios divididos en dos partes claramente diferenciadas y en entornos diferentes, de acuerdo con las condiciones uniformes dictadas por las organizaciones responsables (las Cámaras de Artesanos, las Cámaras de Industria y Comercio, etc).

Por su parte, la evaluación final que conducirá al certificado final es el resultado del concierto de una serie de requisitos formales: un examen final y exámenes de aprendizaje llevados a cabo por las organizaciones responsables (que otorgarán también los correspondientes certificados), continuas valoraciones llevadas a cabo en la empresa (certificados de formación otorgados por la empresa de formación), en la escuela (certificados de escuela de Formación Profesional) y exámenes y valoraciones como apoyo para obtener certificados adicionales y complementarios (como puede ser los certificados de aprovechamiento de idiomas extranjeros)<sup>893</sup>. El certificado final, por otra parte, se evalúa a partir de un examen escolar final y a partir de un examen práctico oficial sancionado por la Cámara, así como de los resultados de las evaluaciones continuas.

La idea de que el aprendiz tenga que ser evaluado a través de un examen y reciba los consiguientes certificados al finalizar su formación es relativamente

---

<sup>892</sup> MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 17.

<sup>893</sup> CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Op. Cit. p., 59.

reciente. Hasta la fecha, el empresario era únicamente el que se sentía responsable del proyecto de aprendizaje. Sin embargo, en Alemania (a igual que en Francia) resulta bastante difícil encontrar empleo si no se tiene certificación. De ahí que en la Comunidad Europea se esté trabajando actualmente para conseguir que los aprendices se eduquen en el desarrollo de sus competencias, a conseguir cualificaciones y a que éstas se reconozcan dentro del actual contexto europeo.

Sumarizando, estos certificados obtenidos reciben diferentes nombres, estructurándose del siguiente modo:

- en primer lugar, el Certificado de examen intermedio, que cumple funciones de confirmación del nivel actual en el que se encuentra el alumno, y que tienen lugar al finalizar el segundo año de formación en estos cursos cuya duración es de tres a tres años y medio; y en el primer año cuando la duración correspondiente es de dos a dos años y medio;
- en segundo lugar, el Certificado de formación, o 'certificado del aprendiz', otorgado por la empresa, que todo alumno tiene el derecho a tener al finalizar sus estudios en el sistema dual;
- en tercer lugar, el Certificado que confirma que un alumno ha pasado con éxito el examen final. Éste es ciertamente el certificado más importante para el aprendiz, siendo los cuerpos competentes (las Cámaras) los responsables de llevar a cabo este examen<sup>894</sup>. En este caso, el cuerpo examinador tendrá una representación en la que el número de miembros de empleadores y de empleados será el mismo, y a la composición final se añadirá, al menos, un profesor de Formación Profesional. Dicta, al respecto, la Ley de Formación Profesional que "el examen final se designará para determinar si el examinando posee los requisitos que presentan las destrezas y el conocimiento teórico y práctico necesario, y

---

<sup>894</sup> Según lo dicta la Ley de Formación Profesional en la División IV de la II Parte (Organización de la Formación Profesional), Apartado 'Exámenes y Sección 34, 'Exámenes finales': BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Bonn. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1996. p. 33.

si está familiarizado con las materias dispensadas en la escuela profesional como parte esencial de su Formación Profesional”<sup>895</sup>.

- en cuarto y último lugar, el Certificado de Formación Profesional (cuya importancia y pertinencia fue definida desde la Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de junio de 1979);

La empresa tiene la responsabilidad de dispensar el Certificado de formación. De este modo, tanto el Certificado final como el Certificado de Formación Profesional son certificados escolares típicos, y es la escuela de formación la responsable de otorgarlos, mientras que el Certificado de examen intermedio y el Certificado de examen final, que confirman respectivamente que el alumno formado ha pasado con éxito su examen de acuerdo con la Ley de Formación Profesional, son prerrogativa de los cuerpos competentes (en este caso, las Cámaras).

Con respecto al Certificado final, un comentario acerca de su carácter: los exámenes finales dentro del sistema dual son exámenes externos, es decir, poseen un carácter público, de tal modo que se estipula el que los formadores en las empresas no serán los examinadores. Ésta es una prerrogativa de los grupos más relevantes de la Formación Profesional, esto es, los empleadores y los empleados, postura ésta muy criticada desde los sectores provenientes de las escuelas de Formación Profesional, los profesores, que opinan que esta composición es una desventaja para la presencia e importancia concedida a la parte formativa de la Formación Profesional, capitidisminuida de forma definitiva tal y como lo demuestra el propio contenido del Certificado final, en el que no se hace mención alguna al componente formativo adquirido en las escuelas profesionales. A fin de concentrarlos, el siguiente Cuadro recoge esquemáticamente los diferentes exámenes que concurren en la formación del aprendiz:

---

<sup>895</sup> Ley de Formación Profesional en la División IV de la II Parte (Organización de la Formación Profesional) apartado Exámenes y Sección 35, “objeto de los exámenes”. Ibidem. p., 34.

DENOMINACIÓN DE LOS CERTIFICADOS Y AUTORIDADES RESPONSABLES<sup>896</sup>:

AUTORIDADES/CUERPOS RESPONSABLES	NOMBRE DE LOS CERTIFICADOS
Escuelas de Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificado final.</li> <li>• Certificado de abandono*.</li> </ul>
Cuerpos Competentes (Cámaras) **	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificado de Examen Intermedio</li> <li>• Certificado de Examen Final</li> </ul>
Empresas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificado de Formación</li> <li>• (Delegación en las Cámaras).</li> </ul>

\* Este certificado es otorgado si el alumno deja la formación prematuramente.

\*\* Por ejemplo, las Cámaras de Industria y Comercio, la Cámara de Artesanos, etc.

Un tema íntimamente relacionado con las evaluaciones y las certificaciones es precisamente el relacionado con los niveles de cualificación alcanzados. Y es que ¿a qué nivel se encuentra la figura del aprendiz?<sup>897</sup> Con respecto a los trabajos realizados en torno a la comparabilidad de cualificaciones (estudiado en el Anexo II), el nivel de formación adquirido por el aprendiz correspondía en un principio al del obrero técnico cualificado, situado en el nivel dos de las cualificaciones europeas<sup>898</sup>. Y es que la finalidad del sistema dual es la formación de obreros y empleados cualificados (*Facharbeiter*), y no la capacitación de técnicos, ni de medio ni de grado superior, correspondiendo esta posibilidad a otras modalidades y grados de Formación Profesional<sup>899</sup>. Posteriormente, y al ir avanzando cualitativamente los trabajos de correspondencia y consiguiente transparencia de cualificaciones, se

<sup>896</sup> MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 23.

<sup>897</sup> A este respecto, Lutz propone una idea que resulta, cuanto menos, original, al enfatizar que la especificidad de las destrezas intermedias que han de ser adquiridas a través de la alternancia y en los mercados ocupacionales en los que se supone que serán reconocidas, precipita a soluciones adaptables a estas peculiaridades, tal y como es la sugerencia de que dichas competencias debieran ser reconocidas por el grupo de iguales (dentro de los círculos profesionales, denominados por éste "peers", que puede ser traducido como "pares"), tal y como se viene haciendo en las profesiones médicas y legales, en el sentido de que sólo el grupo de pares sería el legítimamente capaz de evaluar competencias que no pueden ser objetivamente evaluadas, como son aquéllas que se van definiendo para los nuevos trabajadores y técnicos industriales. BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. p., 67.

<sup>898</sup> Reconociendo la escala, de uno a cinco, con la que se representan los niveles de cualificación alcanzados con las divergentes modalidades de Formación Profesional en la Unión Europea (85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. DO L 199 31.07.85).

<sup>899</sup> Este aspecto, lejos de ser un obstáculo, supone una ventaja, puesto que existe en el seno de las empresas alemanas una lógica de promoción que beneficia doblemente a la formación dual, ya que las empresas obtienen con esta modalidad grandes ventajas en la gestión de su personal y el alumno, por su parte, puede esperar una promoción a partir de este sistema dual de enseñanza, consiguiéndose ésta a través de la formación continua. JATO SEJJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 149.

apreció que desde una óptica general la figura del aprendiz no estaba tan claramente definida como el resto de modalidades de Formación Profesional, ya que no solamente se estaban modificando las facultades profesionales de forma continua (lo cual suponía un serio obstáculo de base), sino que las líneas que dividían a una modalidad y otra acababan entrecruzándose. En la actualidad, la experiencia acaba señalando que, al parecer, en las profesiones de los obreros cualificados se entrecruzan las funciones 'cualificadas' y las 'no cualificadas', con lo que, al final, parece requerirse y de hecho, se reivindica la superación de todas las irregularidades para llegar a una 'moneda común de las cualificaciones', tal y como denomina la OCDE<sup>900</sup>, que permita a todos los tipos de Formación Profesional (y no sólo la reglada) corresponderse entre sí y ser efectiva con respecto al mercado de trabajo.

A continuación, y para finalizar el presente Apartado, se muestra un Cuadro en el que se relacionan las ramas educativas que pueden cursarse a través de la modalidad de aprendizaje, la certificación a que corresponden y el nivel de equivalencia y posteriores salidas y estudios que el alumno puede realizar:

NÚMERO DE OCUPACIONES O RAMAS, TIPOS DE CERTIFICACIONES Y EQUIVALENCIA A LOS CERTIFICADOS ESCOLARES EN ALEMANIA<sup>901</sup>:

<u>OCUPACIONES O RAMAS</u>	<u>CERTIFICACIÓN</u>	<u>EQUIVALENCIAS</u>
<b>A. CATEGORÍAS OCUPACIONALES:</b>		
1. Industria, comercio y administración. 2. Metal. 3. Electricidad. 4. Construcción. 5. Madera. 6. Textiles 7. Química, física y biología. 8. Impresión 9. Pintura y decoración. 10. Cuidados de belleza 11. Salud. 12. Nutrición. 13. Agricultura.	En 1992 495.000 nuevos contratos de formación fueron firmados y se realizaron 453.000 exámenes finales.  De esos exámenes, el 60% de las personas que accedieron al contrato de aprendizaje lo hicieron a través del sistema dual, y, a su vez, el 80% de las personas del porcentaje anterior consiguieron completar con éxito sus cursos y obtener el consiguiente certificado.	Los certificados reconocidos por todo el país permiten el acceso a Formación Profesional más avanzada, correspondiente a las escuelas técnicas, a <i>colleges técnicos</i> y a las universidades.  Para poder acceder a los anteriores, el candidato habrá de asistir a diferentes y adicionales cursos de carácter preparatorio.  El segundo escalón de la formación del aprendiz lleva a la cualificación de Maestro Artesano en la industria o en el comercio.
<b>B. SECTORES DE FORMACIÓN:</b>		
1. Industria y comercio. 2. Artesanía. Agricultura. 3. Servicios públicos. 4. Profesiones liberales. 5. Economía doméstica. 6. Marítimo.		

<sup>900</sup> OECD: *Pathways for learning: education and training from 16 to 19*. Paris. OECD, 1989. p., 14.

<sup>901</sup> SELLIN, Burkart: *The present situation and the future prospects of apprenticeship training in the European Union*. Op. Cit. p., 16.



## 9.3.3.5.

## La financiación del Aprendizaje

Al referirse aquí a la financiación del aprendizaje, se desea llamar la atención sobre una serie de aspectos que se plantean alrededor de este tópico. Así, podría uno cuestionarse si el análisis del coste de la formación resulta más difícil para el caso de la alternancia que para el sistema educativo, al tener que separarse los dos tipos de formación. Comparando, en relación a lo dicho, los respectivos costes de la alternancia en la escuela y en la empresa, la primera parece resultar menos costosa. Además, y dentro de la segunda, se perciben diferencias en función de su propia infraestructura, puesto que mientras las grandes empresas adoptan una perspectiva según la cual el aprendizaje es visto como una inversión a largo plazo, siendo por tanto mucho más costoso, las medianas y pequeñas ofrecen una formación a bajo costo, esperando resultados inmediatos. De hecho, es bastante complicado que las empresas lleguen a cálculos precisos de los costos y los beneficios de sus propios esfuerzos concentrados y vertidos sobre la formación.

Aun así, ¿cómo son compartidos los costos y, al mismo tiempo, los beneficios, por parte de los directamente implicados en el proceso del sistema dual (y de forma especial la empresa)? La forma en la que los gastos son compartidos constituye un aspecto fundamental en el sistema alemán del aprendizaje dual. Y es que, al final, el sistema de financiación mixto atiende a las dos alas de la formación. La parte escolar resulta sufragada por los *Länder* (los organismos públicos regionales y locales en concreto), a la vez que el Estado Federal participa en la financiación de la empresa, mediante diferentes acciones complementarias (como son la creación de centros de formación inter-empresariales o apoyos específicos a ciertos grupos de aprendices). Además, buena parte de formación impartida en la empresa incumbe lógicamente a la empresa formadora, que suele asumir tres tipos de costes de forma íntegra, en lo que respecta al gasto bruto en formación: la remuneración del aprendiz (que supone un gasto de personal más, soportando con ello todas las cargas sociales

comunes al trabajo de cualquier asalariado)<sup>902</sup>, la remuneración de los formadores de la empresa y los gastos de formación<sup>903</sup>.

La recompensa principal que recibe la empresa es un descuento fiscal sobre los importes pagados en concepto de salarios de aprendices. Alemania ha abolido el sistema nacional de impuestos, que podría volverse a poner en marcha únicamente si la oferta de puestos formales de aprendizaje no excediese en al menos un 12'5% el número de jóvenes que buscan dichos puestos. Los sectores mejor remunerados son: el sector público, seguido de la construcción y la industria manufacturera, que incluye las empresas artesanales.

#### 9.3.4.

#### Perspectivas de futuro: índices de participación y transición al empleo

En los últimos años, una de las prioridades políticas de Alemania ha sido la consecución de una equivalencia entre la enseñanza académica y la profesional, creando para ello formaciones para obreros cualificados como opción equivalente a la enseñanza secundaria superior en el *Gymnasium* y la educación superior. Los esfuerzos han dado algunos resultados, puesto que desde 1992, los alumnos que entran en un aprendizaje con el título de la *Hauptschule* o sin cualificación, reciben automáticamente el título de la *Realschule* al finalizar su aprendizaje, lo que les abre toda una serie de nuevas posibilidades<sup>904</sup>.

Una de las razones del éxito del sistema dual es, precisamente, que lleva a una formación técnica a jornada completa, y de este modo buena parte de titulados con una cualificación de sistema dual pueden continuar sus estudios si quieren, hacia

---

<sup>902</sup> Esta condición, a su vez, es vista como claramente ventajosa, puesto que del presupuesto que el empresario se ahorra con este bajo coste pueden facilitarse nuevas contrataciones de personal joven, según Mardsen, citado en BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. p., 81.

<sup>903</sup> JATO SELJAS, Elisa: La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias. Op. Cit. pp., 167-8

<sup>904</sup> NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la UE. Una comparación*. Op. Cit. p., 37.

la universidad o los cursos de enseñanza secundaria superior (*Fachhochschulen*). Han avanzado, en este sentido, las negociaciones para admitir en la educación superior a ex-aprendices y trabajadores. Esta peculiaridad apenas ha sido imitada por el resto de los países europeos, a pesar de lo acertado de la presente propuesta.

Si se hace referencia a las cifras de participación de los aprendices, con respecto a 1992, en Alemania, era de 1.338.322 alumnos. Es la cifra, evidentemente, más extensa de todos los Estados miembros, tal y como puede observarse en el siguiente cuadro, a través del cual se demuestra que el número de aprendices en el periodo de tiempo que transcurre entre la década de los años ochenta y la de principios de los noventa es significativamente mayor que el correspondiente al resto de los países (llegando, en la mayoría de los casos a ser más del doble)<sup>905</sup>. Ha de destacarse, de igual manera, que en los años noventa existe un descenso notable en comparación, por ejemplo, con la década de los ochenta (donde llegaba a cifras espectaculares, hasta llegar a 1.831.501 aprendices), pero también haciéndolo extensible a otros años, aspecto éste que también puede perfilarse en el siguiente Cuadro comparativo<sup>906</sup>. Una posible causa sería achacarlo al descenso demográfico que ha tenido lugar en casi todos los países europeos<sup>907</sup>. Otra es la permanencia por parte del joven a estar más tiempo dentro del sistema de educación general, y acceder así a la educación superior.

---

<sup>905</sup> Ibidem. p., 41. Con respecto a su pasado más inmediato, y como señala Münch: "Cuantitativamente, el sistema dual alcanzó su mejor momento cuando el aumento de la natalidad dio lugar al incremento de las plazas de aprendices". En efecto, mientras el número de alumnos (aprendices) osciló en el periodo entre 1960-1975 entre 1,2 y 1,3 millones, en 1989, el total de alumnos era ya de 1,552 millones. En MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 32 y SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 105.

<sup>906</sup> También corroborado por la OCDE, en un reciente estudio de 1998, señalando que ha habido pocas fluctuaciones en la actualidad en comparación a la situación dada en los ochenta, al contrario que la tendencia vivida por las opciones más academizantes, ésta en constante crecimiento, como son las correspondientes a las *Berufsfachschulen*, las *Fachschulen* y las *Fachhochschulen* (opciones educativas de carácter más general) y las opciones universitarias. WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: "Germany". En OECD: *Pathways and participation in Vocational and Technical Education and Training*. Op. Cit. pp., 195 y 201.

<sup>907</sup> Tal y como indica Arnold, añadiendo que es un logro que, verdaderamente, el porcentaje de jóvenes que realizan formación en las empresas haya aumentado en tan sólo una década de un 53'8% (1980) a un 66'5% (1990). ARNOLD, Rolf: "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal alemana". Op. Cit. 334; y NAUMANN, J. y KÖHLER, H.: "Federal Republic of Germany". En POSTLETHWAITE, T. Neville (ed.): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Op. Cit. p., 299.

## CIFRAS DE APRENDICES EN LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UE (1989-1993).

	1980	1985	1990	1993
BÉLGICA	11.106	13.867	10.896	---
ALEMANIA	1.712.716	1.831.501	1.476.880	---
DINAMARCA	31.870	43.136	36.875	---
ESPAÑA	---	---	---	---
FRANCIA	228.800	213.563	220.346	---
GRECIA	9.629	10.078	11.795	15.000
IRLANDA	22.475	17.229	14.690	12.848
ITALIA		547.023	529.741	449.765
LUXEMBURGO	2.813	1.773	1.335	1.312
HOLANDA	73.664	75.338	149.143	128.500
PORTUGAL	---	45	10.478	18.400
GRAN BRETAÑA	---	357.000	352.000	245.000

La consecuencia más inmediata del éxito mostrado por la modalidad de aprendizaje en Alemania es la dificultad manifiesta por encontrar las plazas suficientes para que todos los aprendices puedan aprender y formarse un puesto formativo<sup>908</sup>: en la década de los setenta y la de los ochenta, respectivamente, la demanda total de plazas de formación fue más amplia que la oferta, aunque existieran divergencias dependiendo de las regiones y de las ramas ocupacionales.

<sup>908</sup> Hay que distinguir, en este sentido, las demandas y las ofertas existentes en torno a los puestos formativos. En cuanto a las primeras, éstas fueron aumentando desde 1976 (523.000) hasta 1984 (764.000). Después hubo una ligera disminución (559.000) en 1990, hasta llegar a la actualidad. En cuanto a las segundas, las ofertas existentes, el número de plazas de formación en las empresas fue suficiente para cubrir las necesidades de los alumnos hasta 1984, a pesar de tener que hacer frente incluso a periodos con dificultades económicas importantes (en fechas tales como 1976, con 514.000 plazas o 1984, con 727.000 plazas). Finalmente, se produjo una inevitable caída en la oferta de plazas disponibles (659.000 en 1990), tendencia ésta que parece mantenerse hasta la actualidad. En 1992, los contratos hechos por la industria habían disminuido desde un 11'4% hasta un 10'5% en 1993. KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 70; PHILLIPS, David: "Educational Developments in New Germany". Op. Cit. 40; BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 132.

De hecho, la crisis en la que se sumió el entorno formativo de plazas “acentuaba la discrepancia tradicional entre la estructura sectorial de las plazas de formación de la oferta y la propia estructura de los trabajos”<sup>909</sup>.

En la actualidad, los desajustes y desencuentros todavía persisten, aunque la problemática ciertamente se minimiza al existir más plazas de formación y menos alumnos para acudir a las mismas. Sin embargo, hoy como en el pasado, continúa decreciendo la demanda de formación en sectores como el mercado de artesanos y el sector de producción, mientras que, la opción del sector servicios sigue siendo mayoritaria (y es que hoy aún puede decirse que un 66% de los jóvenes es aprendiz en alguna rama formativa, aunque, al mismo tiempo, y dentro de esta cifra anterior, exista un 14'8% de deserciones o no finalización de los estudios de aprendizaje). Un factor que se perfila como fundamental, en este sentido, se concentra en torno a la distribución de recursos, aspecto éste que ha demostrado estar saturado y que actualmente se halla en vías de descongestión, aunque de forma muy lenta<sup>910</sup>.

El descenso de cifras de aprendices resulta corroborado si se compara la proporción de estudiantes y de aprendices en Alemania, mostrándose la de éstos últimos significativamente mayor (aun reconociendo también el descenso en las cifras de los mismos, hasta el punto de acabar siendo minoritario en la actualidad frente a la figura cada vez más poderosa, de ese 'estudiante universitario').

#### APRENDICES Y ESTUDIANTES<sup>911</sup>:

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
<b>Aprendices</b>	2.21	2.17	2.10	2.02	1.90	1.73	1.67	1.67
<b>Estudiantes</b>	1.47	1.50	1.54	1.60	1.64	1.71	1.78	1.83

<sup>909</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 71.

<sup>910</sup> En este sentido, Phillips señala el enorme retroceso aparecido en el número de contratos de aprendizaje en los *Länder* del oeste, en tan sólo un año, de 1993 con respecto a 1992, siendo esta disminución de un 5'8%. Esta cifra es particularmente preocupante en las modalidades concretas de Comercio e Industria, que desciende de 11'4% en 1992 a 10'5% en 1993. PHILLIPS David: “Educational Developments in New Germany”. Op. Cit. 40.

<sup>911</sup> Para el periodo comprendido entre 1985 y 1992, expresado en millones de personas. *Ibidem*. p., 41.

En cuanto a perspectivas de futuro, remitiéndonos de nuevo a la década de los setenta y sobre todo en la de los ochenta, eran pocos los estudiantes que, habiendo finalizado su formación, tenían que bajar sus expectativas con respecto al estatus ocupacional a la hora de encontrar un empleo. Así lo confirma un estudio llevado a cabo por el BIBB, en el que se corroboró que, del conjunto global de jóvenes que completaron su formación en 1984, después de tres años, el 50% tenía un contrato permanente en la ocupación para la que habían sido formados, mientras que un 15% estaba trabajando con contratos que no correspondían a su formación. Si se avanza en el tiempo, otras cifras adelantan resultados también positivos, por parte de estos aprendices, ya en 1991 un 48% de éstos obtuvo un empleo permanente, y un 4% un empleo temporal, en la profesión elegida, mientras que un 12% obtuvo un empleo permanente y un 3% temporal en otras profesiones. El resto, de lo más heterogéneo: desde los que pasaron a realizar el servicio militar, los que accedieron a realizar otras formaciones complementarias o alternativas o el 10% que no encontró empleo.

Por sectores profesionales, y de los 370 cifrados en 1979, las profesiones reconocidas como cualificadas y en las cuales los jóvenes podían formarse dentro del sistema dual se encuentran en todos los ramos de la industria, comercio, servicios, artesanado, agricultura, servicios públicos y otros que incluyen profesiones liberales, economía doméstica y navegación. El sector servicios, de todos modos, se muestra francamente como el mayoritario, con un 58'6% de participación, frente al 38'3% de la industria<sup>912</sup>. Actualmente se reconocen los siguientes sectores de formación<sup>913</sup>:

---

<sup>912</sup> OECD: OECD in figures: statistics on the member countries. *Supplement to the OECD observer*. 188 (1994). Ratificado por el *German Vocational Training Report* de 1996, a partir del cual se señala, además, la tendencia según la cual las empresas de artesanos aparentemente forman a más aprendices que los que posteriormente necesitan. TESSARING, Manfield-CEDEFOP: Part 3: "Vocational Choice, Transitions, Continuing Training and Disadvantaged Groups". Apartado 2: "Apprenticeship in dead-end sectors and occupations?". En *Training for a changing society. A report on Current Vocational Education and Training Research in Europe*. Op. Cit. pp., 130-131. A nivel europeo, la tendencia más que evidente a la transición hacia el sector servicios es puesta de manifiesto en EUROPEAN COMMISSION, DGV: *Employment in Europe*, 1994. COM (94) 381. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1994.

<sup>913</sup> Estos datos corresponden a 1994, sobre un total de 370 ocupaciones (mientras que en 1990, apenas cuatro años antes, eran 440), obediendo de este modo a una reconversión realizada por las Cámaras en función de la introducción de nuevas tecnologías, habiéndose reducido, por ejemplo, las 42 especialidades del campo profesional del metal a 5, las 38 especialidades de electricidad a 6. MONTAGUT MATEU, Josefa M<sup>a</sup>, BLAY TORRENT, José Leandro y GIL BELTRÁN, José Manuel: *La nueva Formación Profesional: un enfoque desde la educación comprensiva*. Op. Cit. Los datos de 1990 corresponden a BORJA, Antonio: "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en los países europeos". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 82. De todos modos, los datos correspondientes a 1995 no contemplan cambios significativos, a no ser la tendencia a disminuir en número de aprendices en Industria y Comercio (con un 44'4%), en Servicios Públicos (con un 3'1%) y en Marítimo (con un 0'02%), frente a la posición contraria del resto de modalidades, que experimentan cierto aumento en el número de sus cohortes educativas. CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Op. Cit. p., 53.

### SECTORES DE FORMACIÓN

- Industria y comercio (51'3%)<sup>914</sup>.
- Artesanía (32'2%).
- Agricultura (1'9%).
- Servicios públicos (58'6%).
- Profesiones liberales (9'6%).
- Economía doméstica (0'6%).
- Sector marítimo (0'04%).

Con respecto a las plazas potenciales que existen para la pléyade de aprendices en el mercado de trabajo, hay que destacar que la apertura del sistema dual no implica que todos los certificados obtenidos por los alumnos tengan la misma categoría y por tanto las mismas oportunidades para obtener una plaza en el mercado profesional. De acuerdo, así, con una escala de prestigio, en la cúspide se encuentran las ocupaciones administrativas y relacionadas con el mundo de los negocios, además de las que se adscriben al trabajo del metal y de la electrotecnia, siendo éstas ocupaciones de naturaleza industrial. En la base de la pirámide, las opciones menos atractivas, nos encontramos con los mercados artesanales, el *catering* y la construcción de edificios.

En opinión de Lutz, el sistema dual está idealmente preparado para la formación de determinados profesionales especializados, pero el precio que tiene que pagar por todo ello es el de la adhesión, a veces demasiado estrecha, y por tanto dependencia con respecto al mercado de trabajo, implicando con ello un constante avance en el desarrollo y reconocimiento de las destrezas dentro de la empresa. Futuras medidas, en este sentido, que habrán de ser consideradas, tienen que ver con la realidad económica más inmediata, y es que actualmente solamente una muy limitada población está implicada con los sectores más industrializados, o, dicho de

---

<sup>914</sup> Estas cifras pudieran, en principio, contradecir a las anteriormente manejadas, ya que en el Cuadro la opción 'Industria' se muestra como opción dominante, cuando se ha indicado que es la alternativa que cuenta con un menor porcentaje de aprendices. Sin embargo, el sector 'Servicios' sólo presenta un 4'3% del total del alumnado. El motivo de esta evidente paradoja hay que buscarlo en que el sector 'Comercio', habitualmente unido al sector 'Servicios', se ha anexo para la elaboración del cuadro a 'Industria', con lo cual se distorsiona levemente la visión que anteriormente se ha mantenido en cuanto a elecciones por parte del aprendiz.

otra manera, hoy la industria raras veces ocupa más del 30% de la población económicamente activa. En términos cuantitativos, la gran mayoría de los actuales trabajos, y aun de los futuros, son catalogables de un modo u otro en el sector terciario. Una lógica implicación que ejercerá su peso sobre el espectro del aprendizaje es que éste deberá mostrarse más sensible y orientado hacia este sector formativo, teniendo en cuenta que éste demanda destrezas de carácter muy divergente<sup>915</sup>.

Sin embargo, alejada de la actual demanda de aprendices en el sector terciario, un estudio longitudinal de Gelderblom, comprendido entre la década de los setenta hasta la década de los ochenta, realizado con el objetivo de conocer la distribución del número de aprendices en las diferentes ramas de estudio profesionales, indica que las preferencias del aprendiz parecen concentrarse en los sectores más clásicos de la Formación y que actualmente no resultan tan demandados. La conclusión a la que se llegó en ese estudio fue que “el sistema de aprendizaje parece hallarse más integrado en sectores con métodos de producción relativamente tradicionales”<sup>916</sup>, llegando a demostrar que existe incluso una relación inversa entre la variable “innovación” y número de aprendices que se halla en un determinado sector<sup>917</sup>. Las ramas más elegidas, según indica el estudio, están relacionada con los sectores ocupacionales de mecánica, metal, construcción e instalación, peluquería, turismo y otras ocupaciones artesanales específicas.

---

<sup>915</sup> Las opiniones de Lutz son recogidas en BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: “Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate”. En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. Op. Cit. pp., 66-67. Dentro de la rama formativa del sector servicios, las opciones que suelen ser más concurridas por parte de los aprendices son el sector de reparación, el comercio y el turismo. TESSARING, Manfred: *Forecasting sectors, occupational activities and qualifications in West Germany. A survey of Reserach activities and recent findings*. Tessaloniki. CEDEFOP, 1997.

<sup>916</sup> GELDERBLOM, A.: “Apprenticeship: dead-end sectors and occupations?”. *Contribution to the VET research Report*.

<sup>917</sup> La situación parece ser ligeramente diferente para la formación continua de aprendices, en la cual el sector de “innovación” parece hallarse más presente. GELDERBLOM, Arie: “Apprenticeship: Dead-end sectors and occupations?. Implications of structural change and new employment possibilities for Apprenticeship Training.” En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Op. Cit. pp., 341, 344 y 349.



## 9.3.5.

## Tendencias actuales del Sistema Dual de Aprendizaje

*'La artesanía tiene fondo de oro'*  
PROVERBIO ALEMÁN.

En este Apartado se analizarán las tendencias más representativas en Alemania en materia de aprendizaje y sistema dual, pudiendo deducir con ello el estado de la cuestión que se genera en torno a las mismas.

Una primera tendencia manifiesta es que la media de edad de los aprendices se está incrementando lentamente, mientras se amplía la banda de edades (solamente el Reino Unido tienen un límite de edad máxima de 20 años o aún menor). De este modo, se consigue que el aprendizaje sea una opción más flexible, ya no una posibilidad exclusiva para quien finalice la escuela, ya que se abre cada vez más a los adultos. Respecto al tópico de la edad, se ha visto en esta característica una ventaja que repercute positivamente en los alumnos, ya que “los jóvenes europeos procedentes de programas de aprendizaje parecen estar más capacitados, ser más responsables y estables a una edad mucho más temprana que sus compañeros norteamericanos”<sup>918</sup>.

Unido a lo anterior, se plantean también novedades en torno al sistema dual de Formación Profesional y las repercusiones que sobre el panorama de la formación puede generar. Se apuesta por avanzar en una formación que trate de ‘desespecializarse’. Al contrario que en otros países, en Alemania parece apuntarse ahora hacia una formación más general, estableciendo así programas de Formación Profesional en los que se materializa esta tendencia. En el tercer Congreso del *BIBB*, «Instituto Federal de Formación Profesional», se volvió a incidir en el rol activo que el sistema dual ha de jugar acompañado de los cambios en la estructura económica y de la organización de las empresas. No en vano, tal y como se demostró en la reciente «Campaña de Formación 1997», un 70% de los jóvenes continúan eligiendo esta modalidad educativa<sup>919</sup>. La intencionalidad que persigue esta variante

---

<sup>918</sup> YOUNG, D. R.: “Renewed interest in apprenticeship”. *Canadian Vocational Journal* 3 (1994), 14.

<sup>919</sup> ADAMS, M.: *EU Overviews*. Autumn 1996-Spring 1997. Op. Cit. [D.e.].

profesional es, según el Secretario general del *BIBB*, Helmut Pütz, “hacer que los sistemas de Formación Profesional inicial y continuo sean diferenciados, pero también flexibles y actualizados”.

Nunca se podrá resaltar demasiado la transcendencia que supone un puesto de trabajo para aprender. El trabajo es la única situación que facilita el proceso de ‘socialización profesional’, y constituye probablemente la mejor manera de obtener facultades de comunicación, interpersonales y de resolución de problemas. De hecho, según apunta Jato, y gracias a su estrecha conexión con el mundo laboral, el aprendizaje es una de las modalidades que está garantizando la adaptación de los contenidos del mismo a la realidad tecnológica, económica y empresarial, al resultar los planes de formación codefinidos y elaborados en su seno<sup>920</sup>. Se ha vuelto a descubrir con el término de ‘*organización cualificante*’. Esta es una de las claras ventajas en torno al aprendizaje, el elemento que lo ha mantenido vivo y lo hace insustituible. Las ventajas del sistema de aprendizaje alemán, tanto pedagógicas como sociales, han sido estudiadas por autores, quienes reconocen que el éxito de dicho sistema de aprendizaje en el puesto de trabajo al insistir en que “una enseñanza muy importante del sistema alemán (...) es que reconocen la extrema importancia de aprendizaje del proceso de trabajo y del conocimiento por experiencia”. Pero se requiere más: las nuevas formas de organización demandarán renovadas exigencias al trabajador que ahora se está formando, tales como: acarrear tareas de dificultad creciente de forma competente y autónoma, reaccionar correctamente ante problemas inesperados e incluso no deseados, llevar responsabilidades reales por sí mismo o conjuntamente con los miembros de su equipo, o desarrollar sus propias destrezas de manera continua, obedeciendo así las constantes demandas que aparecen de forma permanentemente renovada.

Relacionado con esta idea, hoy son nuevos los aires que soplan en el panorama alemán, asumido ya el hecho de que los trabajadores con cualificaciones ocupacionales tradicionales han de ser definitivamente reciclados de cara a las nuevas economías altamente industrializadas. Se requieren igualmente nuevas cualificaciones y competencias dentro de la empresa: una creciente necesidad de

---

<sup>920</sup> JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 171.

aprendizaje de competencias de tipo conceptual, para la planificación, supervisión y monitorización, implicando considerables demandas en términos de conocimientos técnicos y pensamiento científico. Hoy la empresa y las modernas economías en general requieren una minoría de personal altamente cualificado, pero sobre todo un grueso de trabajadores que puedan enfrentarse de forma efectiva a los cambios rápidos existentes en las estructuras del empleo y que se adapten de forma rápida a las continuamente renovadas demandas para nuevas destrezas, ya sea a través de la Formación Profesional o a través de la modalidad continua. Son, en definitiva, las nuevas “formas de profesionalismo”<sup>921</sup>. De este modo, la formación dispensada por el sistema dual acaba “presentando una congruencia estructural interna, al mostrar a la empresa como la potencial consumidora de cualificaciones, intensificando de este modo las presiones hacia la expansión allí donde se necesite, de modo que el sistema dual reacciona rápidamente a los requerimientos de la misma”<sup>922</sup>.

Pero este ‘profesionalismo’ (y ‘reprofesionalismo’, en la medida en que los trabajadores) sólo podrá desarrollarse correctamente en el supuesto de que, junto al anterior, unido a las nuevas formas de organización de la formación y del trabajo, se den mercados de trabajo cuyo funcionamiento sea efectivo. Éstos, idealmente, contendrán a trabajadores con competencias definidas y destrezas específicas, se reconocerán los mínimos de competencias disponibles y demandados para todos los que conforman el mercado, las destrezas mínimas garantizarán que los nuevos empleados sean rápidamente absorbidos por el mercado y finalmente los empleados con esas destrezas mínimas podrán aplicar sus conocimientos en el sector ocupacional para el que han sido formados.

La necesidad, en fin, de innovaciones constantes en el panorama formativo consigue que cualquier demanda de cualificaciones para el potencial trabajador sea rápidamente aceptada y defendida desde los departamentos educativos y desde los

---

<sup>921</sup> Sostenido por LUTZ, Burkhardt: “The difficult rediscovery of «professionalism»”. En OECD: *Apprenticeship: which way forward?*. Op. Cit. p., 19. Idea compartida también por DURAND-DROUHIN, Marianne y ROMANI, Claudine: “The issues”, en OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Op. Cit. p., 16; BRAUN, Frank: “Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany”. Op. Cit. 131.

<sup>922</sup> Postura sostenida por Lutz y comentada en BRAUN, Frank. *Ibidem.* pp., 130-131.

gabinetes formativos de la empresa, en el caso alemán<sup>923</sup>. Existen incluso empresas orientadas específicamente a la innovación que ponen en marcha y experimentan con proyectos-piloto, científicamente controlados y supervisados por la escuela (al igual que existen igualmente centros de Formación Profesional experimentales), aunque la experiencia y consiguiente traslación a la práctica de las innovaciones formativas hayan de pasar necesariamente por el acuerdo estipulado desde las Cámaras de Comercio e Industria, las asociaciones de comercio, y sobre todo por las regulaciones públicas (encargadas de forma más específica de aquellos requerimientos mínimos de estándares de calidad que hayan probado ser eficientes en la práctica y sean por tanto susceptibles de ser generalizados).

Las innovaciones pasan también por crear nuevos modelos de formación en áreas más novedosas y susceptibles de una mayor actualización, como es el área de información y tecnología de las comunicaciones. Este área incluye los siguientes perfiles ocupacionales novedosos: el Técnico de sistemas electrónicos, el especialista de información tecnológica, el especialista de mantenimiento de sistemas, así como el oficial de información tecnológica<sup>924</sup>. Otro de los escenarios que se muestran prometedores para el futuro desarrollo de la Formación Profesional es el que concede el medio ambiente, los aspectos ecológicos y todo lo relacionado con la protección del mismo<sup>925</sup>. Con estos programas, de carácter novedoso, se pretende estructurar a la Formación Profesional dispensada en función de la existencia de un tronco común, en el cual se desarrollarán las destrezas básicas e iniciales, a partir del cual se pretende una diversificación a partir de las especializaciones elegidas.

Todos estos comentarios sobre la necesidad de innovación, reciclaje y continuo perfeccionamiento no hacen sino incidir sobre una realidad evidente, como es el hecho de que la formación dispensada en el sistema dual sigue considerándose como un tema inexcusable para la reflexión, pero también para la acción. En este

---

<sup>923</sup> Corroborando lo dicho, hoy el futuro del aprendizaje se mostrará más brillante y prometedor si se concentra, de modo específico, sobre "aquellos sectores crecientes y que reflejan cambios sobre las estructuras del empleo, sobre los sectores que se muestran innovadores y sobre aquéllos que concedan buenas y nuevas oportunidades para la formación continua". TESSARING, Manfield-CEDEFOP: Part 3: "Vocational Choice, Transitions, Continuing Training and Disadvantaged Groups". Apartado 2: "Apprenticeship in dead-end sectors and occupations?". En *Training for a changing society. A report on Current Vocational Education and Training Research in Europe*. Op. Cit. p., 128.

<sup>924</sup> CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports*. Op. Cit. p., 62.

<sup>925</sup> THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". Op. Cit. 7.

sentido, una buena muestra de la inmejorable salud que demuestra tener esta modalidad de formación queda plasmada formalmente en la reciente Ley de reforma educativa de 1998 sobre Aprendizaje Dual (*Berufsbildungsbericht*), donde se diagnostica el futuro más inmediato del sistema dual, se muestran cuáles son los obstáculos más significativos a los que debe hacer frente (muchos de los cuales han sido en este Capítulos comentados) y se señalan directrices de acción para continuar con una vertiente de la formación que sigue contando con muchos defensores, y por la que siguen aprendiendo muchos alumnos, para su efectiva inserción en el mundo laboral.

*PARTE II:*  
*ESTUDIO COMPARADO*

---



# **ESTUDIO COMPARADO**

*Introducción.*

**SECCIÓN CUARTA: PLANTEAMIENTO DE LA  
INVESTIGACIÓN**

**SECCIÓN QUINTA: ESTUDIO COMPARATIVO**

**SECCIÓN SEXTA: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**





## INTRODUCCIÓN

La parte empírica de esta investigación presenta el estudio comparado realizado sobre el sistema de Formación Profesional reglado de España y Alemania. A fin de facilitar la comprensión de su estructura, se ha dividido en tres Secciones:

En la Sección Cuarta se describe el planteamiento de la investigación. Así, se muestran los objetivos que guían la comparación, las hipótesis que se plantean y la metodología que se utiliza para la obtención de resultados. Todos estos elementos se recogen en el Capítulo Décimo.

En la Sección Quinta se aplica el estudio comparativo. Ésta se subdivide en cuatro Capítulos. El Capítulo Undécimo corresponde a la Comparación propiamente dicha, configurándose por ello de modo diferente. En él se exponen los pasos a seguir para poder llevar a cabo el método comparado. Junto a ello se presentan las categorías elegidas para la comparación. El fin es el de poder extraer, de la información sincrética que nos ofrecen los cuadros comparativos, las semejanzas y las diferencias que hacen coincidir y divergir a ambos países en materia de Formación Profesional.

En este caso, las temáticas elegidas, de corte muy general, se agrupan en torno a tres títulos: En primer lugar, la 'Administración, gestión y supervisión del sistema de Formación Profesional'; en segundo lugar, la 'Organización del sistema educativo reglado de Formación Profesional'; y en tercer lugar la 'Organización del sistema educativo no reglado de Formación Profesional: el caso del aprendiz'. De cada uno de estos tres epígrafes se extraen las categorías objeto de comparación. Cada una de ellas es objeto de un Capítulo separado: el Capítulo Duodécimo, el Capítulo Decimotercero, y el Capítulo Decimocuarto, respectivamente.

La Sexta y última Sección muestra los resultados obtenidos a partir de la comparación a la vez que se plantean las conclusiones y la Discusión. En la Conclusión se exponen los aspectos que, como consecuencia de la Comparación y la aplicación del Método Comparado, se presentan como más llamativos e interesantes a fin de alimentar el estado de la cuestión, a la vez que se destacan los rasgos y

elementos más problemáticos que pueden surgir a raíz de las tendencias manifestadas.

Finalmente, en la Discusión, se plantea hacia dónde podría continuar el estudio comparado de este nivel educativo, al trazar las posibles líneas de estudio por parte de la política educativa y también desde la educación comparada, y se apuntan nuevas líneas de investigación comparada con otros países que compartan características comunes en materia de Formación Profesional.

## **SECCIÓN IV**

# **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO DÉCIMO: objetivos, hipótesis comparativas  
y metodología**



## **CAPÍTULO DÉCIMO**

### **OBJETIVOS, HIPÓTESIS COMPARATIVAS Y METODOLOGÍA**

10.1. OBJETIVOS

10.2. HIPÓTESIS COMPARATIVAS

10.3. METODOLOGÍA. ESTRUCTURA DE LA  
INVESTIGACIÓN COMPARADA

10.3.1. Estudio descriptivo (fase analítica)

10.3.2. Estudio comparativo (fase sintética)

10.3.3. Fase de las conclusiones comparadas



## **CAPÍTULO DÉCIMO:** **OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA**

El análisis de los sistemas de Formación Profesional reglados es ambiguo debido a su amplitud, a su alcance y a la diversidad de emplazamientos formativo-educativos desde los que se dispensa. El estudio de este nivel educativo se centra en la organización educativa que tiene el mismo, para poder también profundizar en la relación existente entre la formación y el mercado laboral. Es por ello que, a continuación, se exponen los objetivos, las hipótesis y la metodología que guía la presente investigación

### 10.1. OBJETIVOS

El objetivo general es determinar si el sistema educativo alemán de Formación Profesional es el modelo ideal (en función de criterios tales como la facilidad de inserción a la vida activa, la combinación en buena medida armónica entre la teoría y la práctica, etc) de Formación Profesional en la Unión Europea.

Este objetivo general planteado se divide, a su vez, en dos objetivos más específicos:

1. Analizar si los planteamientos de la Unión Europea en materia de Formación Profesional se basan en el modelo alemán de Formación Profesional.
2. Determinar si el sistema educativo español sigue el modelo alemán de Formación Profesional.

### 10.2. HIPÓTESIS COMPARATIVAS

A partir de lo expuesto en los objetivos, las hipótesis se describen desde la diferenciación por objetivos generales.



741.

Analizar si los planteamientos de la Unión Europea, en materia de Formación Profesional se basan en el modelo alemán de Formación Profesional.

### HIPÓTESIS 1

*Los principios fundamentales sobre los que se basa la Unión Europea para plantear, promover y desarrollar la Formación Profesional no siguen las líneas establecidas por el sistema educativo alemán en Formación Profesional.*

Esta hipótesis se fundamenta en gran parte de la literatura acerca de los sistemas educativos de Formación Profesional que coincide en alabar el modelo alemán, destacando entre sus mayores virtualidades la complementariedad modélica que recibe tanto el emplazamiento educativo como el referente a la realización de prácticas (Pritchard, 1992; Tanguy, 1994; Bernard y Durand, 1994; Drouhin, 1994; Evans, 1994; Sellin, 1994, 1995; Arnold, 1995; Phillips, 1995; Ni Cheallaigh, 1995; Bynner y Roberts, 1996). Íntimamente unido a lo anterior, se destaca el hecho de que el sistema alemán presenta menores índices de paro, aspecto éste que deviene en parte de los planteamientos de su sistema educativo (Deissinger, 1994; Teichler, 1995; Braun, 1995; OCDE, 1995, 1998; Eurydice y Eurostat, 1997; Kotch y Reuling, 1998). Sin embargo, y sin contradecir la admiración vertida sobre la Formación Profesional alemana, se constata que existen diferentes orientaciones en el horizonte europeo, siguiendo a su vez divergentes políticas y líneas de acción en materia de Formación Profesional.

2.

Determinar si el sistema educativo español, dada su evolución histórica, sigue el modelo alemán de Formación Profesional.

### HIPÓTESIS 2

*Las claves de la Reforma Educativa española vienen dadas por los elementos de los títulos profesionales, las responsabilidades de los interlocutores sociales, los contenidos y metodología y la regulación de las ocupaciones, de forma semejante a la ley de Reforma alemana.*

La reforma educativa española encuentra en varios elementos lo que parece constituirse en verdaderas claves auguradoras de éxito: la elaboración del catálogo de títulos profesionales (tras un proceso de elaboración complejo) y la regulación de ocupaciones (MEC, 1988, 1989, 1990, 1992, 1994, 1997, 1998; Rueda, 1990, 1996; Farriols, Francí e Inglés, 1993; Echevarría, 1993; Cano, 1993; Consejo Escolar de Estado, 1993, 1997, 1998; Castillo, 1994; Jiménez, 1996; Peleteiro, 1997; Jato, 1998); las responsabilidades compartidas de los interlocutores sociales (Sáez, 1991; Sánchez, 1998) y la configuración de los Módulos de Formación en Centros de Trabajo (FCT) (Cedefop, 1990, 1995; Torroba, 1995; Francí, 1996; Del Castillo, 1997). Todas ellas se configuran como los rasgos más destacables, a la vez que posibilitan una Formación Profesional de mayor eficacia y calidad.

### HIPÓTESIS 3

*La preferencia de los alumnos por las ramas de Formación Profesional alemana tiene como consecuencia la existencia de una amplia variedad de opciones de Formación Profesional en Alemania, a diferencia de las trayectorias de Formación Profesional existentes en España.*

Esta hipótesis tiene su base en la consideración de la gran diversidad de modalidades existente en Formación Profesional en Alemania, constatadas ya desde la tradición educativa alemana, de modo que puede deducirse la preferencia por este nivel educativo. Junto a ello se entiende que ésta es considerada como una modalidad educativa adaptable a todo tipo de circunstancias: educación a tiempo parcial, educación a tiempo completo (más especializada), o la modalidad dual (Braun, 1987; Naumann y Kölher, 1988; Münch, 1995; Melis, 1995; Kloss, 1995; Comisión Europea, 1995, 1997; OCDE, 1995, 1998).

### HIPÓTESIS 4

*Las funciones de los interlocutores sociales, su posición estratégica, el valor de las decisiones tomadas y el impacto generado por este patrón de cooperación entre las diferentes instancias en la Formación Profesional española aseguran una Formación Profesional de calidad en la medida en que se produce un reparto de competencias efectivo y regulado, como ocurre con el modelo alemán.*

Éste parece configurarse como uno de los elementos más estratégicos que acerca el modelo español al modelo alemán de Formación Profesional, ya que parece decisivo para el buen funcionamiento de la Formación Profesional. Éste ha de basarse en la participación amplia por parte de los interlocutores sociales, reflejándose de este modo sus respectivos intereses de una forma más operativa, tal y como sucede en el modelo alemán (Franz, 1990; Streeck y Hilbert, 1990; Kruse, 1991; Inst. Max-Planck, 1992; Taivitian, 1992; Weegman, 1992; OCDE, 1994; Cedefop y Eurydice, 1995; Eurydice, 1997; Cedefop, 1997; Comisión Europea, 1997).

El patrón de cooperación está implicando, a su vez, la asunción de continuos consensos en materia profesional por parte de los interlocutores sociales (el gobierno, el Ministerio de Educación, los empresarios y los sindicatos), a la vez que supone la consideración de nuevas responsabilidades por parte de estos colectivos (por ejemplo, en la evaluación). Lo anterior se perfila de manera más exhaustiva en España a partir de los Planes Nacionales de Formación Profesional (MEC, 1996; Forcem, 1996; Consejo General de Formación Profesional, 1998).

### HIPÓTESIS 5

*El nuevo papel de la empresa como protagonista en el programa de Prácticas de Formación Profesional en España, ya que ella tiene lugar la mayoría de competencias, responsabilidades y de ella depende la certificación del alumnado, se asemeja a las directrices adoptadas por el sistema educativo alemán.*

Esta hipótesis parte de los resultados que ya se obtuvieron durante el periodo experimental (MEC, 1990, 1992, 1993, 1994; Page et al., 1992, 1993) y que demostraron que la empresa se configura como uno de los protagonistas que aportan de manera indiscutible su conocimiento y saber-hacer para el rodaje de este nuevo engranaje que es el sistema de Formación Profesional.

Se reconoce que la empresa es el nuevo emplazamiento sobre el cual han de concentrarse renovados esfuerzos para convertirlo en un lugar de aprendizaje, al presentarse como el ámbito intermedio que permite configurar cualificaciones y competencias en el alumnado (Fernández, 1987, 1990, 1992, 1995; Alemany, 1990; Farriols, Francí e Inglés, 1993; Cano, 1993; Farriols e Inglés, 1993; Acero, 1993; De Pablo, 1993, 1994; MEC, 1994; Cañete y Francí, 1994; López et al, 1995; Jiménez y

Bernal, 1996; Santana y De Armas, 1998; Consejo Superior de Cámaras, 1998, Conselleria D'Educació, 1998), a la vez que se insta a la adopción de nuevas responsabilidades tanto por parte del empresario como del tutor de la empresa.

Las cualidades de la empresa ya habían sido ampliamente demostradas en el contexto alemán, configurándose como el emplazamiento de formación por excelencia (Braun, 1987; Franz, 1990; Kruse, 1991; Kotch y Reuling, 1994; Acero, 1995; Montagut, 1995).

### 10.3.

#### METODOLOGÍA. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN COMPARADA

Una vez planteados los objetivos y las hipótesis, se expone, a continuación, la metodología utilizada. A partir de la metodología propuesta por García Garrido<sup>926</sup>, la comparación se realiza en tres etapas claramente diferenciadas: la fase analítica, la fase sintética y la fase de conclusiones comparadas. A partir de este esquema inicial se presenta a continuación la metodología que se aplica en el presente estudio.

Señala García Garrido que todo estudio comparativo ha de partir necesariamente de estudios analíticos previamente elaborados sobre las unidades a comparar. Este aspecto ya ha sido desarrollado en el Marco Teórico, a partir del cual comienza el proceso de comparación propiamente dicho. De esta manera, la importancia de la organización y distribución de los datos del Marco Teórico está fundamentando en buena medida el progreso de la investigación sobre la cual se apoya.

---

<sup>926</sup> GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson, 1990. 2ª Edición. Aunque Garrido, a su vez, reconoce la convergencia de criterios con Hilker y Bereday, Holmes, Noah y Eckstein y Lê Thành Khôi, con los que comparte ciertas semejanzas (aunque también divergencias notables) en la exposición de los pasos de la metodología comparada. La exposición del método de cada uno de ellos puede consultarse en BEREDAY, G.: *El método Comparativo en Pedagogía*. Barcelona. Herder, 1968; THRETHEWEY, A.R.: *Introducing Comparative Education*. Exeter. Pergamon Press. 1976. pp., 101-108 (estudio de la metodología propuesta por Noah y Eckstein); HOLMES, B.: *Comparative Education: some Consideration of Method*. London. Allen and Unwin, 1981; y LÊ THÀNH KHÔI: *L'éducation Comparée*. Paris. Armand Collin, 1981. p., 26. También comparte cierta analogía con la metodología presentada por Raventós, si bien la etapa de 'Yuxtaposición' e 'Interpretación' son concebidas de manera alternativa. Consulte el Capítulo 5, 'Fundamento metodológico de la comparación y de la metodología comparada', especialmente la Sección 5.2. 'Etapas del análisis comparativo'. RAVENTÓS SANTAMARÍA, Francesc: *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona. Boixareu Universitaria, 1990. pp., 111-119.

En efecto, una vez que el problema ya ha sido identificado, y se han emitido una o varias prehipótesis<sup>927</sup>, tal y como ya se han presentado en las páginas anteriores, y se ha delimitado igualmente la investigación (tanto objectual como metodológicamente), se procede al estudio de las fases propiamente dichas. Con respecto a éstas, señala que pueden existir enfoques metodológicos diferentes, según predomine una de las siguientes etapas sobre las otras. Lo anterior no puede justificarse sin apelar a la negación de un “monopolio metodológico”, tal y como García Garrido lo denomina, en la Educación Comparada. Bien al contrario, hoy se defiende la validez científica que comporta la pluralidad de enfoques<sup>928</sup>. Se estudiará a continuación cada una de las fases:

### 10.3.1.

#### ESTUDIO DESCRIPTIVO (FASE ANALÍTICA)

Esta fase era denominada por Hilker y Bereday como la etapa de “descripción” e “interpretación”. Las tareas fundamentales que pretende esta fase son las correspondientes a la recopilación de los datos, el análisis formal y material de los datos y su análisis explicativo.

En el actual estudio, y a partir de la recolección, examen, clasificación y evaluación de los contenidos, esta fase no pretende describir el sistema educativo de Formación Profesional de España y Alemania, sino delimitar cuáles serán las categorías objeto de comparación. De esta forma se está estructurando la información en unidades mínimas susceptibles de ser comparadas y contrastadas<sup>929</sup>. Lo anterior dependerá igualmente de la descripción que se ha expuesto en el marco teórico.

Con respecto a los datos recogidos, hay que señalar que su naturaleza es tanto cuantitativa como cualitativa, primando la segunda de ellas. El motivo de la inclusión de datos numéricos es que éstos sirven para justificar los planteamientos que se exponen y que requieren de un complemento cuantitativo para ser corroborados.

---

<sup>927</sup> En la asunción previa, como apostilla García Garrido, de que el hallazgo de un problema comparativo supone ya la existencia, aunque sea inconsciente, de una pre-hipótesis. GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Fundamentos de Educación Comparada*. Op. Cit. p., 142.

<sup>928</sup> *Idem.* pp., 108-115. Raventós, por su parte, apostilla que los pasos del método resultan polémicos, tanto en su contenido como en su propia denominación. De esta manera defiende una postura según la cual el investigador ha de puntualizar previamente qué es lo que interpreta que debe hacerse en cada una de las etapas. En este sentido pone un ejemplo, al indicar que “el propio Bereday señalaba que el enfoque comparativo comienza con la yuxtaposición. Por lo menos, debemos indicar que resulta realmente difícil distinguir el umbral que separa la etapa de la yuxtaposición de la propiamente comparativa”. RAVENTÓS SANTAMARÍA, Francesc: *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Op. Cit. p., 117.

<sup>929</sup> Unidades que, en esta investigación, son conformadas por dos países: Alemania y España.

El análisis de los datos conlleva, en muchas ocasiones, una interpretación (que tiene lugar desde el momento en que se clasifican y evalúan los datos obtenidos). Al mismo tiempo, en esta etapa se ha de catalogar qué tipo de explicación va a regir a las categorías objeto de comparación. Las dos categorías propuestas por Lê Thành Kôi son la explicación histórica y la explicación sincrónica<sup>930</sup>: mientras la primera atiende a los fenómenos siguiendo una evolución temporal, a partir de los cambios que se han ido operando en los mismos; la segunda visión, escogida para el presente estudio, mira más bien a los determinantes actuales de los fenómenos, a las situaciones que influyen sobre éstos, a las estructuras sobre las cuales se apoyan.

A partir del análisis formal y explicativo de los datos, y escogido el tipo de explicación que rige las categorías objeto de comparación, se finaliza esta fase con unas conclusiones analíticas, a fin de anunciar ya el que se considera como el siguiente paso. Dichas conclusiones serán presentadas mediante la modalidad de tablas sinópticas.

### 10.3.2.

#### ESTUDIO COMPARATIVO (FASE SINTÉTICA)

Esta fase tiene como objeto fundamental la selección de datos y de conclusiones analíticas, la yuxtaposición de la selección anterior previa y la comparación valorativa y/o prospectiva.

En otras palabras, esta fase pretende la propia comparación entre las categorías. Para ello se presenta un estudio descriptivo de las semejanzas y las diferencias entre España y Alemania. Es lo que Hilker denomina “yuxtaposición de datos”, reconociendo a su vez que es un término acuñado por el comparativista Pere Rosselló<sup>931</sup>. Con esta yuxtaposición se evidencia hasta qué punto se atiende o no al principio de homogeneidad al que se aspira alcanzar, si se consiguen los datos y se

---

<sup>930</sup> LÊ THÀNH KHÔI: *L'éducation Comparée*. Op. Cit. pp., 108-112.

<sup>931</sup> HILKER, F: *Pedagogia Comparata*. Roma. A. Armando, 1967. p., 182.

extraen las conclusiones verdaderamente pertinentes para que las hipótesis planteadas lleguen finalmente a ser corroboradas<sup>932</sup>.

Como define García Garrido, “la yuxtaposición debe ser clara, coherente, expresiva, global, y lo más escueta y breve posible”. Aunque , y añade, “obviamente, cuanto más amplio sea el objeto y más numerosas las unidades sobre las que verse la investigación tanto más compleja y ardua resultará la yuxtaposición”<sup>933</sup>. El desarrollo de la yuxtaposición y comparación de datos tiene lugar en la Sección Quinta.

Precisamente, y reconociendo la complejidad intrínseca que supone la elaboración de la yuxtaposición de datos, se presenta en el Capítulo Undécimo cuál es la orientación tomada en el presente estudio sobre los Temas, a partir de los cuales se posibilita la organización de las categorías de objeto de estudio y que permite, a su vez, la yuxtaposición de datos.

### 10.3.3.

#### FASE DE LAS CONCLUSIONES COMPARADAS

Tras esta descripción, se abarca el último de los pasos, (considerado por García Garrido como subfase final). Sin embargo, se ha concebido para este estudio autónoma e individualmente porque se considera realmente como la verdadera aportación del mismo, ya que es en ella donde se expondrán las conclusiones extraídas como fruto de la comparación explicativa de ambos países en materia de Formación Profesional. Citando, en efecto, a García Garrido, “ninguna investigación comparativa debería terminar sin la exposición de unas conclusiones claras y precisas, en las que quede reflejado hasta qué punto ha podido demostrarse, confirmarse o corregirse la hipótesis prevista”<sup>934</sup>.

Se reconoce, precisamente y desde esta perspectiva, que hay que ir más allá de la descripción, persiguiendo la aplicación de los resultados obtenidos. De este

---

<sup>932</sup> En este sentido, Farrell critica a Bereday por la orientación que para el último adopta la yuxtaposición, ya que este autor antepone esta fase a la elaboración de hipótesis. Como el comenta, “más bien nos dirigimos a los datos con hipótesis, aun cuando éstas no estén perfectamente especificadas, dichas hipótesis nos sugieren qué es lo que debemos buscar y qué rasgos de los datos hemos de ignorar. Son las hipótesis y no los datos, las que nos proporcionan una respuesta a la pregunta, ¿comparación, en términos de qué?”. FARREL, Joseph P. : “La necesidad de la comparación en los estudios sobre educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad”. En ALBATCHE, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Op. Cit. p., 239.

<sup>933</sup> GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Fundamentos de Educación Comparada*. Op. Cit. p., 149.

<sup>934</sup> *Ibidem*. pp., 150-151.

modo, se pretenderá llevar a cabo previsiones de futuro sobre la organización de los sistemas europeos de Formación Profesional, pudiendo incluso enunciarse en formas de leyes generales y científicas<sup>935</sup>, aunque teniendo siempre presente que la investigación comparativa no puede aspirar a una eficacia nomotética absoluta. La intencionalidad que se buscaría, más humilde, es la de sugerir aplicaciones concretas y poder emitir pronósticos prospectivos.

En estas Conclusiones deseo llamar la atención sobre un aspecto concreto, y éste es el relativo a la utilidad que tiene la Comparación a partir de la reflexión surgida de las Conclusiones. Dicho de otra manera, ¿qué es lo que se pretende conseguir con la utilización del método comparado en este estudio en concreto?<sup>936</sup>.

Se reconoce que uno de los objetivos que deben cumplirse consiste en llegar a tener conocimientos generales, siendo una de las finalidades más básicas que la propia comparación persigue. Pero, más allá de lo anterior, en los últimos años se han aportado argumentos de peso justificativos de por qué el método comparado produce conocimientos no sólo más válidos y generales, sino también 'generalizables'<sup>937</sup>. Ahora interesa más reconocer cómo la educación comparada se desarrolla con un objetivo práctico, con un sentido funcional, reconociendo de este modo como esta disciplina acaba siendo intencional, dirigida hacia un fin<sup>938</sup>.

<sup>935</sup> Como señala Farrell, de forma rotunda, reivindicando con ello el carácter científico de la Educación Comparada, "resulta imposible concebir una ciencia generalizadora que no sea intrínsecamente comparativa". Añade: "no puede existir un estudio científico generalizador sobre la educación que no sea un estudio comparado". FARREL, Joseph P. : "La necesidad de la comparación en los estudios sobre educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad". En ALBATCHE, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Op. Cit. pp., 233 y 237. Coincidiendo con Farrell, Cerroni piensa en el cientifismo de la Educación Comparada aludiendo a que ésta recoge "una pasión teórica por los grandes problemas, que no gusta de refugiarse en el quietismo de los análisis parciales olvidando las interrogaciones que plantea la existencia misma de una división del trabajo intelectual". CERRONI, U: *Metodología y Ciencia Social*. Barcelona. Martínez Roca, 1971. p., 11. También en RAIIVOLA, Reijo: "¿Qué es la comparación?. Consideraciones metodológicas y filosóficas". En ALBATCHE, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Buenos Aires. El Ateneo, 1972. pp., 297- 311.

<sup>936</sup> Como trasfondo, tal y como cuestiona de una forma ciertamente categórica King, puede atisbarse que el cuestionamiento también podría girar en torno a los siguientes interrogantes: "¿Tiene realmente alguna utilidad la educación comparada? Y si así fuese, ¿de qué manera puede sernos útil?". Ateniéndonos al segundo, se tratará de aplicar uno de los objetivos de la Educación Comparada en el presente estudio. KING, Edmund: "El propósito de la Educación Comparada". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Op. Cit. p., 60.

<sup>937</sup> Esta argumentación puede ser analizada con más detenimiento en ANDERSON, Arnold: "Metodología de la educación comparada". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Op. Cit. pp., 265-287; MERRITT Richard y COOMBS, Fred: "Politics and Education Reform". *Comparative Education Review* 21 (1977), 252; FARRELL, Joseph R.: "The Necessity of Comparison in the Study of Education: the salience of Science and the Problem of Comparability". *Comparative Education Review* 23 (1979), 3-16; y WIRT, Frederick M.: "La comparación de políticas educativas: teoría, unidades de análisis y estrategias de investigación". En ALBATCHE, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. pp., 313-333.

<sup>938</sup> Tal y como destaca Diego Márquez en la introducción del libro que él mismo compila. [Apartado Primero: Naturaleza, alcances y perspectivas de la Educación Comparada]. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Op. Cit. p., 33.



Desde esta óptica, y tal y como señala Eckstein “existen tres maneras distintas de aproximarse a los contenidos y formas del área de la Educación Comparada: cabe hacerlo como profesores, como estudiosos e investigadores o como usuarios de los conocimientos acumulados con el propósito de desarrollar, implantar y evaluar políticas”<sup>939</sup>. De un modo u otro, tanto el objeto de estudio (profesores, alumnos, autoridades centrales, regionales e interlocutores sociales, en el caso de Formación Profesional) como el investigador se convierten a la vez en verdaderos protagonistas de la comparación.

En este sentido, la investigación comparada, cuando se realiza adecuadamente, ofrece un conocimiento más profundo de la educación en la que nos hallamos insertos y de la sociedad en general; además de aportar datos útiles a las autoridades políticas y educativas y sobre todo de cara al establecimiento de futuras reformas en los respectivos sistemas educativos. Noah señala, recalcando la idea, que “puede ayudarnos a entender mejor nuestro pasado, a situarnos mejor en el presente y a vislumbrar con más claridad lo que nos deparará el futuro en el ámbito de la educación”<sup>940</sup>.

Desde estos parámetros teóricos, a partir de los cuales el investigador adquiere un compromiso concreto con los objetivos que se pretenden con el estudio, se plantea la necesidad de encontrar respuestas, así como la justificación de tendencias que expliquen e interpreten la actuación de los países en materia de elementos y componentes relacionados con la Formación Profesional y que han surgido al hilo de su yuxtaposición de ambos. Ésta no es una cuestión baladí, ya que, como muy bien apunta Crombie, la manera que se adoptan los interrogantes, su amplitud y dirección en la búsqueda de explicaciones a los fenómenos, ya se haya influenciada por la filosofía, conocimientos e intencionalidades del investigador, “porque éstas son las que determinarán su concepto del tema efectivo de su

---

<sup>939</sup> En este análisis coinciden KING, Edmund: “Students, Teachers and Researchers in Comparative Education”. *Comparative Education Review* 2 (1958), 33-36; KOEHL, Robert L.: “The Comparative Study of Education: Prescription and Practice”. *Comparative Education Review* 21 (1977), 177-194; y ECKSTEIN, Max A.: “La mentalidad comparativa”. En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. p., 191.

<sup>940</sup> NOAH, Harold J.: “Usos y abusos de la Educación Comparada”. En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. p., 178.

investigación, el de la dirección en que se encontrarán las verdades ocultas detrás de las apariencias”<sup>941</sup>.

La verdadera dificultad se plantea cuando se presentan una multiplicidad de orientaciones y perspectivas de estudio dentro de la Educación Comparada (tantas como teorías y corrientes de esta disciplina coexisten en el panorama educativo actual)<sup>942</sup>. Frente a esta realidad que no hace sino manifestar la diversidad de objetivos y fines que se pretenden buscar en la Educación Comparada, los estudiosos se muestran críticos frente al modo en que la disciplina ha respondido a las nuevas formas de pensar nuestro ámbito de investigación y a las teorías alternativas. Pero, a diferencia de quienes han lanzado ataques indisimulados contra algunas de las nuevas tendencias que presenta la Educación Comparada por la posibilidad que entrañan de crear divisiones peligrosas, hay quien ve en esta heterodoxia “un signo de vitalidad”. Dicho de otro modo, “la Educación Comparada sale fortalecida al contar con más de un modo de reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad y poder debatir diversas opciones para el estudio de la enseñanza y de su contexto. Ignorar los nuevos desafíos, muchos de los cuales nacen de transformaciones acaecidas en los contextos y de avances en la investigación, tanto en Educación Comparada como en otras disciplinas hermanas significa, a la larga, condenar nuestro trabajo a la irrelevancia”<sup>943</sup>.

Desde la reivindicación concreta de la diversidad, y desde el reconocimiento de la multiplicidad de ópticas que se reconocen de la Educación Comparada, la presente investigación entiende que el estudio comparado ha de mostrarse desde la vertiente interpretativa. En efecto, la óptica interpretativa va más allá de la descripción, al entender que ésta no es suficiente para abarcar las intencionalidades que persigue la disciplina. Como señala Rosselló, el papel de ésta es el de informar al investigador de la magnitud y de la fuerza de las tendencias educativas, de modo que se pueda conocer no solamente el ritmo al que fluye la evolución de los hechos educativos, sino que se están justificando los cambios y reformas que resultan de

---

<sup>941</sup> CROMBIE, A.C.: *Historia de la Ciencia: de San Agustín a Galileo. La ciencia en la Edad Media: Siglos V al XIII*. Madrid. Alianza Editorial, 1974. p., 255.

<sup>942</sup> Un repaso exhaustivo de las tendencias y teorías encontradas dentro de la disciplina de Educación Comparada puede ser estudiado en PAULSTON, Rolland G. : “Representación de paradigmas y teorías en Educación Comparada”; ALTBACH, Philip G.: “Tendencias en Educación Comparada”, y MOLLINS, Marcela: “La Educación Comparada de los 80: memoria y balance”, los tres en *Revista de Educación* 300 (1993), 133-155; 295-309 y 311-325, respectivamente. También puesto de manifiesto en KNELLER, George: “Las perspectivas de la Educación Comparada”. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Op. Cit. p., 81.

<sup>943</sup> KELLY, Gail P. y ALBATCH, Phillip G. : “La Educación Comparada: desafíos y respuestas”. En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. p., 374.

dicha evolución acelerada. De este modo, y atendiendo a nuestro objeto de estudio, la interpretación ha de darnos las claves para poder ir 'más allá' de los datos ofrecidos por los sistemas educativos de Formación Profesional y poder deducir cuáles son las tendencias más llamativas, así como, fruto también de la comparación entre ambos países, poder atisbar ciertas líneas educativas susceptibles de reforma, a fin de alcanzar una mayor calidad y exigencia en materia educativa. Además, otra de las funciones que Rosselló apunta con respecto al factor interpretativo de la Educación Comparada apela a que, como él apunta, "deberían también permitirnos entrar en el campo -bastante delicado- de los pronósticos sobre el futuro"<sup>944</sup>.

Sin embargo, y esto es un requisito fundamental para conseguir todo lo anterior, si el investigador desea interpretar, descubrir tendencias, adelantar las necesidades de reforma y pronosticar modificaciones en materia educativa, lo anterior no se podrá conseguir sin la atención al contexto y a las disciplinas que lo estudian, que está rodeando al mismo hecho educativo y lo dota de significado. Dicho de otra forma, "no se debe olvidar que es principalmente en el campo de la educación comparada explicativa donde será de mayor provecho al especialista de nuestra disciplina la contribución de las ciencias históricas, políticas y sociales"<sup>945</sup>. En este sentido, tal y como se podrá comprobar en las páginas siguientes, buena parte de las explicaciones del por qué la Formación Profesional se halla más consolidada en Alemania que en España deberán ser indagadas en la propia historia (el devenir en la historia del aprendiz resulta significativo, en este sentido), pero no únicamente en ésta: la economía y la política (su política administrativa, por ejemplo, pero no únicamente) están configurando y determinando, en buena medida, el modelo de Formación Profesional de ambos países.

---

<sup>944</sup> ROSSELLÓ, Pere: "La estructura de la Educación Comparada". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Op. Cit. p., 60.

<sup>945</sup> Idem.

# SECCIÓN V

## ESTUDIO COMPARATIVO

### INTRODUCCIÓN

**CAPÍTULO DECIMOPRIMERO:** Estructuración temática del Estudio Comparado

**CAPÍTULO DECIMOSEGUNDO:** La administración, gestión y supervisión del sistema de Formación Profesional

**CAPÍTULO DECIMOTERCERO:** La organización del sistema educativo reglado

**CAPÍTULO DECIMOCUARTO:** La organización del sistema educativo no reglado



En esta Sección se acomete la tarea relacionada con la Comparación de datos educativos, a partir de la yuxtaposición de elementos.

La Comparación como método, y, a la vez, como objetivo prioritario dentro de la Tesis Doctoral aparece como un auténtico reto a ojos del investigador. En la presente investigación, el estudio comparado puede mostrar una serie de dificultades que resultan fundamentales para el avance del análisis. Dos ejemplos concretos que se presentaron, a modo de obstáculo, ya que era necesario superarlos para poder avanzar en la investigación, consistían en:

- a. cómo determinar los indicadores válidos de los conceptos cuando existen diferentes denominaciones para un mismo concepto en función de su vínculo particular con la cultura en la que éste nace; y
- b. cómo comparar la 'Formación Profesional' alemana, arraigada en una cultura profesionalizante, mucho más rica y con más enjundia en sus diversos matices, con la 'Formación Profesional' española.

En el primer caso, y antes de poder acceder a los citados indicadores, se hizo necesario un reconocimiento exhaustivo de las diferentes denominaciones existentes en Alemania para nombrar a la Formación Profesional, como *conditio sine qua non* para identificar los matices que separan una modalidad de otra, y así poder familiarizarse con un sistema de Formación Profesional necesariamente más complejo que el correspondiente al caso español. En el segundo, y como consecuencia además del primer caso, la comparación fue posible gracias a la configuración de Apartados lo suficientemente generales como para poder reconocer la clasificación y organización de algunas categorías, a la vez que se especificaba allí donde existieran mayores convergencias entre los sistemas de Formación Profesional de ambos países.

La Sección Quinta se divide en cuatro Capítulos. El primero de ellos contiene una estructura diferente a los tres siguientes.

En el Capítulo Undécimo se exponen los pasos a seguir para poder llevar a cabo el método comparado, mediante la presentación diferenciada de las categorías elegidas para la comparación. A través de la justificación que aparece en cada una de

las estructuras categoriales, se podrá acceder con más facilidad a los tres siguientes Capítulos, cuya estructura es paralela.

Cada uno de los tres Capítulos recoge la división estructurada en función de la organización de las categorías de estudio comparativo:

- El Capítulo Decimosegundo, la 'Administración, gestión y supervisión del sistema de Formación Profesional';
- El Capítulo Decimotercero, la 'Organización del sistema educativo reglado de Formación Profesional';
- El Capítulo Decimocuarto la 'Organización del sistema educativo no reglado de Formación Profesional: el caso del aprendiz'.

Mediante la elaboración de cuadros comparativos se extrae, de forma sincrética, la información que ofrece la propia comparación. En cada uno de los Capítulos pueden encontrarse dos tipos de cuadros: mientras uno de ellos incide sobre las categorías objeto de comparación, el otro analiza tanto las semejanzas como las diferencias que distinguen a ambos países en materia de Formación Profesional. En el segundo caso, se expone la diferencia en cada uno de los dos países aludidos. Finalmente, el texto explicativo completa a las Tablas, con la finalidad de incidir sobre los puntos más significativos de la comparación.

## **CAPÍTULO DECIMOPRIMERO**

### **ESTRUCTURACIÓN TEMÁTICA DEL ESTUDIO COMPARADO**

11.1. CLASIFICACIÓN TEMÁTICA

11.2. LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

11.3. LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REGLADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

11.4. LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NO REGLADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DEL APRENDIZ





## CAPÍTULO DECIMOPRIMERO:

### ESTRUCTURACIÓN TEMÁTICA DEL ESTUDIO COMPARADO

La subdivisión que se realiza en la comparación, en función del contenido a tratar, se estructura en torno a los siguientes 'grandes temas' a partir de los cuales se organizan las categorías de comparación.

#### 11.1.

### CLASIFICACIÓN TEMÁTICA DEL ESTUDIO COMPARADO

A partir del amplio espectro de cuestiones a tratar en el estudio comparado de Formación Profesional, a continuación se presenta la clasificación temática. Dicha ordenación se realiza con el fin de organizar el contenido de forma sistemática, utilizando como criterio clasificador la amplitud de las categorías de comparación<sup>946</sup>:

### CATEGORÍAS DE COMPARACIÓN

1. ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL
  - 1.1. Principios básicos (Constitución)
  - 1.2. Órganos Gubernamentales para la administración, gestión y supervisión de la educación
    - 1.2.1. Centrales
    - 1.2.2. Regionales
    - 1.2.3. Instituciones de cooperación central y regional

---

<sup>946</sup> También denominadas "tertium comparationis". Edwars sostiene que "esta base para la comparación configura una especie de tercera dimensión sobre la cual las unidades de comparación pueden ser proyectadas inequívocamente". Raivola entiende que este elemento actúa de tal forma que todas las unidades que se pretenden comparar puedan ser examinadas a la luz de una variable común cuyo significado sea constante para todas las unidades de comparación. A su vez, tal y como señalan González y Ayala de la Peña, "la comparación incluye la mediación de un elemento o «tertium comparationis» que es el que permite el procesamiento de la información a comparar y que por ello mismo supone un nivel más de abstracción de la realidad, un distanciamiento del objeto y una operacionalización en base a conceptos concretos que unifican". EDWARDS, R.: "The dimensions of Comparison, and of Comparative Education". *Comparative Education Review* 3 (1970), 239-254; RAIVOLA, Reijo: "¿Qué es la comparación?. Consideraciones metodológicas y filosóficas". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Op. Cit. pp., 297- 311; y GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Ángel y AYALA DE LA PEÑA, Amalia: "La educación comparada en la contradicción: la antinomia, mal concebida aporía, en el problema del método adecuado a la complejidad que plantea la realidad social". En LLORENT BEDMAR, Vicente: *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada: Atención a la infancia y espacios educativos. Aspectos Comparados*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, 1998. p., 575. Este elemento, desde la perspectiva interpretativa, está obedeciendo a la consideración de criterios personales no sólo en la elección de las temáticas, sino también en la interpretación que se hacen de las mismas. Sólo así se pueden generar visiones en las que las relaciones comparadas estén comprendidas.

2. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REGLADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL
  - 2.1. Leyes educativas vigentes
  - 2.2. Estructura del sistema educativo
    - 2.2.1. Niveles educativos
    - 2.2.2. Orientaciones profesionalizantes
    - 2.2.3. Tipología de opciones profesionales
    - 2.2.4. Modalidades
    - 2.2.5. Etapas de elaboración de regulaciones
    - 2.2.6. Responsables en la elaboración de regulaciones
  - 2.3. Ordenación Académica
    - 2.3.1. Edad de inicio
    - 2.3.2. Duración de los niveles educativos
    - 2.3.3. Especialidades cursadas
    - 2.3.4. Especialidades preferentes
    - 2.3.5. Metodología
    - 2.3.6. Títulos de las modalidades
    - 2.3.7. Tipología de certificados
    - 2.3.8. Funciones de la empresa formadora
    - 2.3.9. Modalidades de la empresa formadora
3. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NO REGLADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. EL CASO DEL APRENDIZ
  - 3.1. Leyes educativas vigentes
  - 3.2. Ordenación académica
    - 3.2.1. Edad de inicio
    - 3.2.2. Duración de los niveles educativos
    - 3.2.3. Especialidades cursadas
    - 3.2.4. Especialidades preferentes
    - 3.2.5. Metodología
    - 3.2.6. Títulos de las modalidades
    - 3.2.7. Tipología de certificados
    - 3.2.8. Funciones de la empresa formadora
    - 3.2.9. Modalidades de la empresa formadora

A continuación se desglosan los contenidos que se analizan en cada una de las Temáticas (y, a su vez, de cada una de las categorías en que se divide) en el presente Capítulo.

## 11.2.

### LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

#### Principios básicos (Constitución)

Dos principios básicos que marcan el estudio comparado de la Formación Profesional desde la óptica político-educativa son los correspondientes a la Ley

Fundamental alemana, por un lado, y a la Constitución española, por otro. Ambas se legislan a nivel nacional (aunque en el caso alemán, más específicamente, haya que denominarlo 'federal') y son referente obligado en la legislación que rige la vida social del país.

A nivel internacional existen, además, directrices de los acuerdos internacionales firmados por los países miembros de la Unión Europea. Concurren, por tanto, acuerdos internacionales que son iguales para ambos países objeto de estudio. Para un repaso más detallado de la legislación internacional en materia de educación y Formación Profesional les remito al Capítulo Segundo.

En este apartado, por tanto, sólo se tratarán los contenidos correspondientes a la Constitución Española de 1978 y a la Ley Fundamental de Alemania (1969), que devienen en base legislativa para la configuración de Leyes, Reales Decretos y Normativa y, en resumen, las normas que rigen el funcionamiento de un país.

#### Órganos Gubernamentales para la administración, gestión y supervisión de la educación

Resulta igualmente necesario abordar en un estudio comparado el grado de centralización/descentralización de que goza un sistema educativo, por las consecuencias que ello tiene, en este caso, recayendo sobre el sistema de Formación Profesional. Para ello, se toman diversas categorías, a fin de delimitar el grado de compromiso desde las diferentes instancias.

En este caso, las categorías se estructuran en torno a tres grandes apartados, que recogen a los organismos implicados en el proceso de toma de decisión de cuestiones relacionadas con Formación Profesional, al tener distribuidas diferentes funciones y competencias (de forma individual o compartida). Así, el caso alemán resultará especialmente paradigmático, debido a la fuerza que se concentra en el nivel regional, cristalizado en los *Länder* y las competencias que sobre éstos recaen en materia de Formación Profesional.

Además, la intención que persigue al estudio de esta parte es reconocer que dentro de las funciones que los órganos realizan, existen ocupaciones más relacionadas con la administración educativa, tareas emparentadas con la gestión educativa y, finalmente, cometidos que se corresponden con la supervisión educativa.

Siempre que esto sea posible, tratarán de diferenciarse, reconociendo que pueden existir otras que, al no tener relación con las anteriores, serán consideradas aparte.

Finalmente, hay que remarcar un aspecto que resulta significativo, y es que, de forma especial en el caso alemán, existe un tercer apartado que menciona las labores que se atribuyen a las instituciones generadas para cooperar a niveles centrales y regionales. Lo anterior se justifica desde la propia estructura federalista que, dada su enjundia, demanda estructuras de conexión y concierto entre las diferentes instancias generadas a tal efecto.

### 11.3.

#### LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REGLADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

##### Leyes educativas vigentes

El abordaje de este apartado resulta necesario, al reconocer cuáles son las Leyes educativas que justifican y conforman los actuales niveles educativos de Formación Profesional.

En el caso alemán, esta Ley educativa (*Berufsbildungsgesetz-bBiG*) se promulgó en 1969 (con pequeñas variaciones sobre algunos contenidos de su articulado, a fin de ser actualizados), Ley que se mantiene vigente y sin modificaciones hasta nuestros días. Una segunda ley en el contexto alemán, la ley de Reforma Educativa de Promoción de la Formación Profesional, de 1981 (*Berufsbildungsförderungsgesetz-BerBiFG*) completará algunos aspectos que en la anterior quedaron apenas esbozados (prestando, por ejemplo, una atención especial sobre la configuración de estructuras de concertación, como es la creación del *BIBB*).

En España, por otra parte, se promulga la *LOGSE* (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990, Ley educativa que aporta aires nuevos al mundo educativo al liberarlo de la obsolescencia que sufrían los planes de estudio de los diferentes niveles educativos correspondientes a la Ley anterior, la Ley General de Educación de 1970. Esta Ley además ya no satisfacía las demandas e intereses que sobre la educación en general y la Formación Profesional en particular se pretendían materializar. Inserta en los contenidos de la Ley, y dentro de un apartado exclusivo, la Formación Profesional destaca como una de las grandes novedades

estratégicas con las cuales la *LOGSE* pretende cambiar la cosmovisión y las prácticas educativas que ya comenzaban a enquistarse en el panorama educativo español.

### Estructura del sistema educativo

Para el estudio de un nivel educativo, así también la Formación Profesional, resulta necesario circunscribirlo en la estructura general educativa. De este modo pueden extraerse aspectos tan reveladores como las orientaciones profesionalizantes que los sistemas educativos disponen. Éstas tienen lugar antes de que el alumno entre en los cauces post-obligatorios, dirigido de forma específica hacia la Formación Profesional. Ejemplos de estas orientaciones son: inclusión de asignaturas en el curriculum general que contengan nociones que se relacionan de forma más estrecha con la Formación Profesional, y, en el caso alemán, ya se hablaría incluso de ramas educativas en educación secundaria que ya dirigen de forma preferente hacia este nivel educativo.

Se acometerá igualmente el análisis y estudio de otras dos categorías consideradas fundamentales: la tipología de opciones profesionales existentes, por un lado, y las modalidades de Formación Profesional, por otro. Del primer elemento puede desprenderse, con respecto al caso de Alemania, que presenta un amplio abanico de opciones que permite a los alumnos adaptarse a la que le resulte más útil y cómoda y en función de sus intereses: educación a tiempo parcial, educación a tiempo completo, o las posibilidades que ofrece la modalidad del sistema dual.

Del segundo elemento, las modalidades, y retomando el ejemplo alemán, cabe destacar, de nuevo, la variedad de instituciones de la que se hace eco este país, frente a España, que presenta una única institución donde se imparte Formación Profesional reglada (la denominada 'Formación Profesional Específica' estructurada en torno a dos niveles).

El proceso de elaboración de las regulaciones de Formación Profesional es el último apartado de este bloque de contenidos. En él se analizan cuáles son los pasos que rigen a dicho proceso, así como quiénes son los interlocutores sociales comprometidos con el mismo.

### Ordenación académica

Este título recoge los elementos que van a especificar y singularizar el apartado anterior, ya que presenta aquellos aspectos que configuran la realidad de la Formación Profesional en el aula. Elementos como la edad de entrada y salida del nivel específico de Formación Profesional, la duración de los niveles, las especialidades cursadas y las que constan como preferentes, la metodología que se adscribe al modo de entender y practicar la Formación Profesional y la tipología de certificados que acreditan la realización de los cursos de este nivel educativo forman el *corpus* objeto de estudio, a fin de reconocer las diferencias que separan a ambos países.

El papel crucial que la empresa posee con respecto a la configuración definitiva del emplazamiento de prácticas y las repercusiones que todo lo anterior tiene para la política educativa de formación forma el último apartado que se incluye en este Título. Destaca así el rol estratégico que posee la empresa, cuáles son sus responsabilidades y cuáles sus funciones. Esta categoría nos permitirá, de este modo, cerciorarnos del gran peso que la figura del empresario posee en ambos países, aunque sea Alemania el país en el que éste muestra una mayor fuerza (con una tradición en este sentido que la avala) y de la que España va tomando nota, al tener como modelo al anterior, tal y como puede desprenderse en los recientes Programas Nacionales de Formación Profesional.

Una información más exhaustiva podrá encontrarse en los Capítulos correspondientes a cada sistema educativo: el Capítulo Noveno (en sus apartados 9.1. y 9.2.) para el caso alemán y el Capítulo Cuarto y Sexto para el caso español.

#### 11.4.

### LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NO REGLADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DEL APRENDIZ

La justificación que sigue a la inclusión de este tercer Apartado se basa en el reconocimiento que la figura del aprendiz tiene en el contexto profesional alemán, hasta tal punto de erigirse como la modalidad educativo-profesional más elegida por los jóvenes alemanes. Para un estudio más detallado del Aprendizaje en el ámbito alemán, pueden remitirse al Capítulo Noveno, en su apartado Tercero.

Desde esta perspectiva, interesa sobre todo reconocer la distancia que separa a la consideración del estatus de aprendiz en Alemania y en España (apenas considerado, a pesar de las reivindicaciones que establecen los estudiosos de la Formación Profesional que han reflexionado sobre la pertinencia de esta figura). Para ello se abordan dos apartados que se han considerado en la temática anterior, bajo el reconocimiento de que este nivel educativo se consideraría como 'no reglado' frente al 'nivel reglado' que constituye la Formación Profesional formal: un repaso a la legislación educativa vigente y la ordenación académica que pueden acreditar ambos países y que se halla mucho más institucionalizada en el primer caso.





## **CAPÍTULO DECIMOSEGUNDO**

### **LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

#### **12.1. PRINCIPIOS BÁSICOS (CONSTITUCIÓN)**

#### **12.2. ÓRGANOS GUBERNAMENTALES PARA LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN**

12.2.1. Órganos centrales

12.2.2. Órganos regionales

12.2.3. Instituciones de Cooperación central y regional



**CAPÍTULO DECIMOSEGUNDO:**  
**LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

**12.1.**  
**PRINCIPIOS BÁSICOS (CONSTITUCIÓN)**

Los principios básicos de España y Alemania quedan incluidos en la Constitución de 1978 y en la Ley Básica de 1990, respectivamente. A partir de ellos se desarrolla la legislación que rige la vida en las sociedades y, por tanto, también el sistema educativo formal. En la Tabla 12.1. se presentan las semejanzas y diferencias entre los dos países.

Tabla 12.1.  
 Artículos fundamentales en materia de educación y Formación Profesional

España Constitución Española de 1978	Alemania <i>Grundgesetz</i> , reformada en 1990 (Ley Básica)
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <i>Artículo 2:</i> La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y garantiza el derecho y la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre ellas.</li> <li>■ <i>Artículo 40:</i> Los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales (...).</li> <li>■ <i>Artículo 148:</i> Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias (...) en el ámbito de la cultura, investigación y de la enseñanza de la lengua.</li> <li>■ <i>Artículo 149:</i> El Estado tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos profesionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <i>Artículo 1:</i> La República Federal Alemana es una república democrática, federal y constitucional.</li> <li>■ <i>Artículo 50:</i> Participación de los <i>Länder</i> en la legislación y Administración de la Federación y asuntos de la Unión Europea.</li> <li>■ <i>Artículo 63:</i> La Federación acarreará responsabilidades para las regulaciones de Formación Profesional en la empresa y formación continua (...), asistencia y orientación a la profesión y regulaciones para entrar a profesiones legales.</li> <li>■ <i>Artículo 91:</i> Cooperación entre <i>Länder</i> y Federación con convenios de enseñanza y proyectos de investigación científica con alcance suprarregional.</li> </ul>

Tabla 12.2.  
 Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	España	Alemania
1. Referencia al principio de descentralización.	1. Antigüedad.	Ley básica más reciente.
2.-Presencia de organismos descentralizados en los documentos básicos para la educación.	2. Competencias educativas exclusivas del Estado.	Regulación de títulos profesionales.
3. Cooperación entre el nivel central y los niveles más descentralizados.	3. Competencias compartidas	En materia de cultura, investigación y lengua propia.
		Ley más tradicional.
		Regulación en la formación en la empresa y la formación continua. Orientaciones y regulación de profesiones legales.
		Convenios de enseñanza y proyectos de investigación suprarregionales.

En la selección realizada de los Artículos de las Constituciones, cabe reconocer una división, manteniendo con ello una doble intencionalidad; por un lado,

el articulado que hace referencia al carácter o naturaleza política que sirve a su vez de basamento para la promulgación de cuantos principios políticos, y en este caso, educativos, se establezcan en el país. Por otro lado, los preceptos que se relacionan de forma más estrecha con el campo de la Formación Profesional, aunque algunos sean abordados más directamente que otros.

El espíritu de la primera intencionalidad queda recogido en el Artículo 2 de la Constitución española y el Artículo 1 de la Ley Básica alemana. Mientras el primero está justificando la existencia de una nación dentro de la cual existe una división autonómica, en el segundo se afirma su composición federal, bajo el trasfondo de los principios democráticos en los que se sustenta. Aún con todo, la descentralización es un principio político en ambos países que repercute en el sistema educativo. En estas declaraciones de principios las competencias que se establecen en el poder central y regional son muy semejantes en varios aspectos. Entre los que podrían considerarse comunes destaca el establecimiento de la normativa general del sistema educativo y sobre los niveles educativos (aunque varíe posteriormente el grado de compromiso e incluso las modalidades educativas sobre las que se inciden más), el fortalecimiento de la orientación profesional y la legitimación de las regulaciones para las titulaciones académicas y, especialmente aplicable para la Formación Profesional, para poder acceder a profesiones legales.

Sin embargo, la antigüedad en la Constitución alemana con respecto a la española, más reciente, tiene implicaciones en la forma en que se estructuran las instituciones sociales y, más concretamente, en los poderes y competencias educativas. La Ley Básica alemana fue promulgada en 1949, y apenas había sufrido cambios con relación a su antecesora, la Constitución de Weimar (1914)<sup>947</sup>. En 1990 la Constitución alemana sufrió un cambio debido a la reciente adhesión de nuevos *Länder* y la consideración de nuevos elementos que obligaban a la globalización de la nueva realidad.

Los principios básicos que rigen la sociedad española fueron promulgados mucho más recientemente, fruto de la democracia como sistema político, en 1978. La democratización implica una descentralización educativa. En este caso, la

---

<sup>947</sup> Algunos de los aspectos de esta Constitución, antecesora de la actual, y su repercusión educativa han sido estudiados en la presente Tesis Doctoral. Para un conocimiento más exhaustivo del alcance de esta Constitución en educación: BUHLER, Ottmar: *La Constitución alemana de 11 de agosto 1919: textos completos, comentarios, introducción histórica y juicio general*. Barcelona. Labor, 1931; RINGER, Fritz: *Education and society in Modern Europe*. London. Indiana University Press, 1979; RINGER, Fritz y SIMON, Brian (Compiladores): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992; EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán* [D.e.]; y MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

Constitución es más tardía, y se produce también como consecuencia de la finalización de un periodo caracterizado por una Dictadura política y una de las consecuencias que desde la óptica político-educativa la caracterizan: la centralización educativa total.

Los preceptos que se relacionan de forma más estrecha con el campo de la Formación Profesional son muy escasos, aunque reveladores de contenidos que serán desarrollados en los diferentes apartados de la comparación. Para el caso español, lo anterior supone, en primer lugar, “garantizar el fomento de una política que legitime la formación y la readaptación profesional”<sup>948</sup>. Pero hay más medidas, y éstas se concentran en torno al reparto de competencias entre el Estado y el ámbito regional: a éste último se le delega el establecimiento de las competencias que se concentran en las Comunidades Autónomas (entre las que se encuentra ‘el ámbito de la cultura, de la investigación y de la enseñanza de la lengua’)<sup>949</sup>, en tanto que, en materia profesional, el Estado mantendrá la competencia exclusiva en la regulación de las condiciones que rodean a la obtención, expedición y homologación de títulos profesionales<sup>950</sup>.

Para el caso alemán, se repite en cierto modo el esquema que se ha podido comprobar en el modelo español, puesto que vuelve a traducirse, a través de tres Artículos, el reparto de competencias educativas en general (con alguna referencia directa a la Formación Profesional). No obstante, se reconoce además un artículo específico en el que se habla explícitamente de dicha cooperación: éste es el artículo 91, en el que se expone que existirá una cooperación entre la Federación y los diferentes *Länder* en materia de enseñanza e investigación, siempre que éstos posean un carácter suprarregional<sup>951</sup>.

Añadido al anterior, dos Artículos más vuelven a incidir en lo que ya se ha adelantado: mientras el Artículo 50 remite al lector a la participación de los *Länder* en la legislación y Administración de la Federación<sup>952</sup>; el Artículo 63 se centra en el papel de la Federación, y entre sus funciones se encuentra una, muy específica,

---

<sup>948</sup> GENERALIDAD VALENCIANA: *La Constitución española*. Op. Cit. Artículo 40. p., 10.

<sup>949</sup> *Ibidem*. Artículo 148. p., 36.

<sup>950</sup> *Ibidem*. Artículo 149. p., 37.

<sup>951</sup> CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Artículo 91. Op. Cit. p., 205.

<sup>952</sup> *Ibidem*. Artículo 50. pp., 189-190.

relativa a la Formación Profesional, relacionada ésta con las responsabilidades que se ejercen sobre la Formación Profesional en la empresa y la formación continua, así como las regulaciones ocupacionales para entrar a profesiones legales vigentes, sin olvidar la orientación profesional<sup>953</sup>.

Ahora bien, y de acuerdo a lo expuesto hasta el momento, el reparto de competencias educativas entre las instancias centrales y los diferentes niveles de descentralización que se han estipulado para cumplimentar funciones, en este caso, educativas, si bien se aplica de forma igualitaria sobre todos los niveles educativos en España (es decir, las funciones más generales a un nivel más central y las más específicas a un nivel más regional), en Alemania dicho reparto se realiza de forma diferente en función del nivel educativo de que se trate, tal y como ya se desprende de la Constitución y se completa en las diferentes Leyes educativas que tienen como objeto de estudio e identificación la Formación Profesional y que serán analizadas en Capítulos posteriores.

Por lo tanto, en ambos países la Formación Profesional es un nivel educativo y formativo que se justifica desde el reparto de competencias entre diferentes instancias, fruto de la descentralización. Ahora bien, partiendo de este principio, común a ambos países, habrá que admitir la variante que se produce en Alemania, y es que ese reparto no es proporcional, como ocurre en España, en la que se entiende a la Formación Profesional como una unidad integrada, de modo que las competencias se descentralizan y alcanzan mayores índices de concreción al llegar a instancias regionales. En el primer país, al contrario, tiene lugar una división `salomónica`, fruto de la bifurcación que sólo puede ser posible desde la consolidación de las dos formas de ver y comprender la Formación Profesional: la Federación se responsabilizará de la parte relacionada con la parte empresarial, en tanto que los *Länder* lo aplicarán sobre la parte escolar<sup>954</sup>.

---

<sup>953</sup> *Ibidem*. Artículo 63. p., 192.

<sup>954</sup> Este aspecto puede ser consultado en RICHTER, Ingo: Chapter three: "West Germany, Switzerland and Austria". En BIRCH, Ian K. y RICHTER, Ingo (Eds.): *Comparative School Law*. Great Britain. Pergamon, 1990; GRUPO DE TRABAJO "INFORME EDUCATIVO" DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: "El sistema educativo en la República Federal de Alemania". *Revista de Educación* 297 (1992), 423-456; CEDEFOP Y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE. Volumen II*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; y EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán*. [D.e.]; EURYDICE: *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas. EURYDICE, 1997.

**12.2.**  
**ÓRGANOS GUBERNAMENTALES PARA LA ADMINISTRACIÓN, GESTIÓN Y SUPERVISIÓN DE LA EDUCACIÓN**

La descentralización educativa supone, entre otras cosas, que los órganos gubernamentales para la Administración, gestión y supervisión de la educación dependan de instituciones centrales y regionales y, junto a ellas, las instituciones de cooperación. En las siguientes tablas, 12.2.1, 12.2.3. y 12.2.5.; respectivamente, se presenta la denominación y funciones de dichas instancias, mientras que las semejanzas y diferencias, corresponden a las tablas 12.2.2., 12.2.4. y 12.2.6.

**12.2.1.**  
**ÓRGANOS CENTRALES**

Tabla 12.2.1.  
Denominación y funciones de los órganos centrales para la administración, gestión y supervisión de la educación

	España	Alemania
Denominación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gobierno Central.</li> <li>- Ministerio de Educación y Ciencia (<i>MEC</i>). Secretaría de Estado en Educación. Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gobierno Federal (16 Ministerios Federales). Canciller general.</li> <li>- Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología (<i>BMBF</i>). Directorado General 2: Educación General y Formación Profesional.</li> </ul>
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulación y puesta en práctica de las condiciones básicas del derecho a la educación.</li> <li>- Normativa general del sistema educativo.</li> <li>- Regulación de titulaciones académicas: obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.</li> <li>- Programación de la enseñanza.</li> <li>- Financiación de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legislación, control y organización global de la educación; Fundamentos legales (Ley de Formación Profesional y Reglamentación de Oficios).</li> <li>- Fijación de regulaciones profesionales (370) y contratos de aprendizaje.</li> <li>- Reglamentación de la Formación Profesional básica y Superior que se realiza en las empresas y Formación continua.</li> <li>- Reglamentación de la Educación superior.</li> <li>- Reglamentación de la Formación Continua.</li> <li>- Control y organización sobre centros de educación general y centros específicos de Formación Profesional</li> <li>- Supervisión de la planificación y organización del sistema escolar.</li> <li>- Financiación de la enseñanza de las escuelas de Formación Profesional</li> </ul>

Tabla 12.2.2.  
Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	España	Alemania
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El gobierno constituye una figura central en la organización general de la Formación Profesional.</li> <li>2. El Gobierno delega en el Ministerio de Educación la responsabilidad y sus funciones administrativas y ejecutoras en materia profesional.</li> <li>3. Existen funciones comunes que se relacionan directamente con los principios básicos legislativos.</li> <li>4. Funciones de regulación.</li> <li>5. Existe también cooperación con otros Ministerios.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipología de gobierno que se ha erigido.</li> <li>2. Organización interna del Ministerio.</li> <li>3. Ámbito de regulación de Formación Profesional.</li> <li>4. Campos de competencias.</li> <li>5. Número de Ministerios implicados.</li> </ol>	<p>Gobierno central.</p> <p>Secretaría de Estado y Dirección General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa.</p> <p>Regulación de Títulos de Formación Profesional.</p> <p>Sobre el ámbito de Formación Profesional reglada.</p> <p>Intervención conjunta con el Ministerio de Trabajo.</p>
		<p>Gobierno Federal.</p> <p>Directorado General 2: Educación General y Formación Profesional.</p> <p>Regulación de Títulos y Contrato de aprendizaje.</p> <p>Sobre el ámbito de la Formación Profesional Continua y la formación en la empresa.</p> <p>Intervención con el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales, Ministerio Federal de Asuntos Familiares y Ancianos, Mujeres y Jóvenes.</p>



El Gobierno es una figura central en la organización de Formación Profesional; éste mantiene competencias exclusivas sobre la Formación Profesional, pero en diferentes ámbitos dentro de la misma: la Formación Profesional reglada, ocupacional y continua. Las competencias estatales están abarcando más modalidades de Formación Profesional en Alemania que en España. El gobierno federal alemán (delegando éste su poder en el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, Investigación y Tecnología [*BMBF*]) legisla, controla y organiza la educación en sus aspectos generales, incidiendo, por ejemplo, en los fundamentos legales que justifican la dinámica actual establecida en torno a la Formación Profesional. Junto a ello, se concentra sobre el resto de modalidades de Formación Profesional: las regulaciones profesionales, los contratos de Aprendizaje (dentro del sistema dual, que será estudiado en la Parte III), la reglamentación de la Formación Profesional básica y superior realizada en las empresas, la Formación Continua y las funciones que se relacionan de forma estrecha con la supervisión, la planificación y la financiación de la enseñanza de las escuelas de Formación Profesional. Por tanto, el Ministerio Federal de Educación y Ciencia, Investigación y Tecnología tiene competencias en la Formación Profesional de base, en la Formación Profesional continua y en la modalidad de Aprendizaje.

En España las competencias del gobierno se muestran más limitadas, al no ampliar, al menos de forma explícita, el ámbito de sus competencias sobre la Formación Profesional continua y Ocupacional, ya que será el Ministerio de Trabajo el que se encargará de materializar estas funciones. El Ministerio de Educación atiende los aspectos relacionados con la normativa general del sistema educativo, la programación de la enseñanza y la financiación de la educación, en general, y con la regulación de los títulos profesionales, en concreto, con todo que ello comporta: constante revisión y actualización de los títulos profesionales, evaluaciones y emisión de resultados. Éste ha sido, precisamente, uno de los cometidos que se materializa de forma más directa en el Primer Programa Nacional de Formación Profesional y se incide en el Segundo Programa<sup>955</sup>.

Indirectamente, esta función puede relacionarse con una atención que se halla presente de algún modo sobre la Formación Profesional continua y ocupacional, si se mantiene viva la preocupación por la acreditación de la experiencia, tal y como se desprende también del último programa Nacional de Formación Profesional. Sin

---

<sup>955</sup> Para revisar en profundidad las funciones delegadas en el Primer y Segundo Programas Nacionales de Formación Profesional, les remito al Capítulo Sexto.

embargo, también hay que tener en cuenta que en España ambas modalidades se encuentran en diferentes Ministerios, al corresponderse la formación ocupacional y Continua con el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Y es que, además, existen en ambos países competencias compartidas con el Ministerio de Trabajo. En Alemania se suma además el Ministerio Federal de Asuntos Familiares, Mujeres, Jóvenes y Ancianos. De esta manera se pretende llevar a cabo una política de Formación Profesional que conecte con determinados colectivos sociales más susceptibles de sufrir problemáticas de todo tipo relacionados en mayor o menor parte con carencias o debilidades en la formación recibida.

Concluyendo con las funciones del gobierno, el rasgo que más divergencia presenta al ser aplicado en ambos países, en cuanto a este reparto de competencias que ha sido objeto de análisis por parte de la institución central consiste en que mientras el Gobierno en España se muestra más explícito con los aspectos relacionados con la Formación Profesional reglada, el Gobierno de Alemania se concentra sobre la Formación Profesional en el ámbito de la empresa, pero no únicamente: la Formación Profesional ocupacional y, sobre todo, la Formación Profesional continua también se estructuran como responsabilidades gubernamentales<sup>956</sup>.

#### 12.2.2.

#### ÓRGANOS REGIONALES

Desde el punto de vista del ámbito regional, vuelve a insistirse sobre la denominación y funciones de los órganos regionales. De nuevo hay que apelar a la descentralización educativa para comprender las funciones delegadas sobre los organismos regionales, que se identifican con la supervisión, la consulta y asesoramiento en aspectos educativos.

---

<sup>956</sup> Además, e incidiendo sobre este aspecto, no deja de sorprender cómo se hace ya referencia a las diferentes modalidades de Formación Profesional existentes en el entorno alemán, sobre las que parecen recaer una paridad de estima, al verse traducido el interés en la presencia de diversos apartados dentro de la legislación. Así, y ya en el mismo Preámbulo de la Ley, puede leerse en su Parte Primera y Sección Primera (Disposiciones Generales) que “para los propósitos de esta Ley, la expresión «Formación Profesional» significa Formación Profesional inicial, formación profesional continua y readaptación profesional (*retraining*)”. Destaca además la diferenciación que se hace de los dos últimos conceptos, ya que mientras se designa la ‘formación continua’ para permitir al alumno a mantener o incluso extender su conocimiento y habilidades profesionales, con intencionalidades de adaptación, la ‘readaptación profesional’ (*retraining*) va a cualificar al alumno para otra forma de actividad ocupacional a la aprendida BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufsbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional)* y *Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. p., 13. Consultar también apartados específicos para la formación profesional continua (en División VI ‘formación profesional continua y readaptación’ [*retraining*]. pp., 40-41).

Tabla 12.2.3.  
Denominación y funciones de los órganos regionales para la administración, gestión y supervisión de la educación

	España	Alemania
Denominación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades Autónomas (17). 7 de ellas tienen competencias en educación.</li> <li>1. Consejería de Educación.</li> <li>2. Cámaras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Länder</i> (16), como consecuencia del Federalismo (<i>Föderalismus</i>).</li> <li>1 Ministerio de Educación, Ciencia Investigación y Tecnología de los <i>Länder</i>.</li> <li>2 Comités regionales (instituciones que llevan a cabo recomendaciones al gobierno en materia de Formación Profesional).</li> <li>3 Cámaras (instituciones autónomas establecidas por sectores comerciales. Por ejemplo: Cámara de Industria y Comercio, Cámara de Artesanos, etc).</li> </ul>
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración y aprobación de planes, programas de estudio y orientaciones pedagógicas que complementen las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado.</li> <li>- Titularidad administrativa y creación de centros públicos.</li> <li>- Ejecución de programas de inversión en programación y equipamientos.</li> <li>- Nombramiento, traslado, promoción y perfeccionamiento de profesorado.</li> <li>- Aprobación de libros de texto y material didáctico que haga referencia a enseñanzas complementarias.</li> <li>- Financiación de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración y supervisión de centros de Formación Profesional y centros de enseñanza general.</li> <li>- Establecimiento de planes de estudio de Formación Profesional en la escuela.</li> </ul> </li> <li>2 y 3:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nivel regional, las Comisiones de Formación Profesional de los <i>Länder</i> y los organismos competentes (Cámaras de Comercio e Industria, asociaciones gremiales y profesionales independientes) asesoran, supervisan y reconocen la Formación Profesional de las empresas dentro de su región.</li> <li>- Control de la empresa.</li> <li>- Establecimiento de exámenes finales.</li> <li>- Perfeccionamiento profesional.</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 12.2.4.  
Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	España	Alemania
1. Existencia de unidades políticas descentralizadas. 2. Existencia de organismos regionales encargados de la Administración educativa. 3. Presencia de las Cámaras como organismo representativo, y algunas de sus competencias (asesoramiento y supervisión de empresas).	1. En la denominación y número de las unidades políticas descentralizadas. 2. En la denominación y número de organismos regionales. 3. En el grado de compromiso adquirido entre los órganos regionales. 4. En la denominación y competencias adquiridas por las Cámaras profesionales.	Comunidades Autónomas (C.C.A.A.) (17). Consejerías de Educación. Elaboración de planes de estudio de Formación Profesional reglada sobre los mínimos estipulados por el Gobierno. Cámaras de Comercio, Industria y Navegación. Participación activa en la elaboración de los planes de Formación Profesional, formación de responsables en las empresas, colaboración con la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas.
		<i>Länder</i> (16). Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología de los <i>Länder</i> y Comités Regionales. Planes de Formación Profesional sobre la escuela. Cámaras de Industria y Comercio, y Artesanos y Oficios. Participación en los planes de Formación Profesional, competencias concretas sobre los exámenes.

La descentralización educativa se muestra como una realidad política que se aplica sobre ambos países. De hecho, el esquema establecido en torno al reparto de las competencias que se fijan indica que éstas son muy semejantes, tal y como se ha desprendido del análisis realizado también sobre el texto de las Constituciones, en el Apartado I.

Si se compara la situación correspondiente a los *Länder* (16, en total) con la referente a las Comunidades Autónomas (17), puede comprobarse en ambos casos que el proceso de delegación de competencias propio de la descentralización se ha producido gradualmente. Además, existen en España Comunidades Autónomas con competencias en educación y otras no<sup>957</sup>, aspecto éste que no sucede en Alemania, donde todos los *Länder* poseen competencias sobre educación (y algunos generan incluso opciones educativas individuales y acordes a sus necesidades más inmediatas).

Los organismos regionales con competencias sobre educación y sobre Formación Profesional en este caso particular son: las diferentes Consejerías de Educación, de cada una de las Comunidades Autónomas, por un lado, y las Cámaras, por otro, para el caso español. En el ejemplo alemán esta labor resulta compartida entre el Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología de cada uno de los *Länder*; los Comités regionales (instituciones que llevan a cabo recomendaciones al gobierno en materia de Formación Profesional) y las Cámaras. En cuanto a las funciones que éstos han de cumplir, en España parece dominar la tarea de gestión del sistema de Formación Profesional. Así, las Comunidades Autónomas se encargan de la elaboración y aprobación de planes, de los programas de estudio y de las orientaciones pedagógicas que complementan las enseñanzas fijadas por el Estado, de la ejecución de programas de inversión en programación y equipamientos, aprobación de libros de texto y material didáctico que haga referencia a las enseñanzas complementarias, etc). En Alemania, sin embargo, domina la función de supervisión unida a la de administración. Ambos completan los planes de estudio que han sido diseñados a nivel más centralizado, y es importante destacar como a este nivel el *Länder* se encargará de la escuela profesional, no de la empresa (que es, como se ha indicado, competencia del gobierno federal).

Las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación pueden ser definidas como instituciones autónomas de la economía regional, establecidas a partir de sectores de producción y servicios, a las que se deben afiliar las empresas<sup>958</sup>. Éstas poseen, en efecto, un censo actualizado y comarcalizado de las empresas, con lo cual poseen un conocimiento certero del tejido empresarial de su zona de influencia y demarcación. Acaban, por ello, representando los niveles de la economía de un país. En lo que respecta a Formación Profesional, ha de reconocerse el papel que ejercen

<sup>957</sup> Éstas son Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias y Navarra.

<sup>958</sup> Al menos existe una Cámara de Comercio en cada provincia, y en alguna de éstas existen dos o tres. CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. 2ª Edición. Op. Cit. p. 81.

estas entidades en la transmisión de inquietudes o necesidades de las empresas a los poderes públicos de decisión en cuestiones de política educativa o formativa.

Las Cámaras de Comercio y Artesanía en Alemania son acreedoras de un mayor peso y responsabilidad que en España, factores éstos que traducen todo lo anterior en competencias<sup>959</sup>. Una de ellas, que refuerza precisamente la potencia estratégica de esta institución, es la que la vincula de forma directa con la organización y realización de exámenes profesionales parciales y finales, formando parte integrante y activa del comité de los organizadores de los certificados. De este modo, se consigue, además, que los exámenes transcurran independientemente de la valoración de las empresas, consiguiendo que éste se desenvuelva con mayor margen de objetividad. Otras funciones significativas se vinculan directamente con el perfeccionamiento de los trabajadores, así como con la delegación de ciertas funciones relacionadas con decretar disposiciones legales sobre algunos tópicos de Formación Profesional (en la actuación sobre ciertos colectivos, por ejemplo).

En este sentido, y en la medida en que las Cámaras profesionales van adquiriendo en España mayor enjundia, son acreedoras de más competencias en materia profesional; las Cámaras se ocupan sobre todo del apartado de prácticas. Para ello, se ha creado el denominado 'Certificado de Cámara', un documento legal expedido por las Cámaras que, si bien a efectos escolares no sustituye al certificado de Formación Profesional que ha de concederse desde el centro educativo, puede convertirse en un garante de calidad de cara a la consecución de un posible puesto de trabajo en las empresas.

De este modo, las Cámaras españolas toman un papel más dinámico, y su actividad comienza a desplegarse y a ser escuchada desde todas las instancias sociales responsables de la Formación Profesional, en especial en el entorno empresarial, ya que en cierta medida se convierten en "las guardianas de la empresa"<sup>960</sup>. Desde este ámbito hoy las Cámaras adquieren más responsabilidades: deben elaborar un censo de empresas colaboradoras, comprobar si los requisitos que

---

<sup>959</sup> Para revisar el papel y funciones acometidas por las Cámaras en Alemania, consúltese el Capítulo Séptimo. Una breve selección bibliográfica es la que a continuación sigue: KRUSE, Wilfield: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid. FEDEA, 1991. pp., 37-61; THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". *Bildung Und Wissenschaft* 1 (1995), 4-12; y SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". *Número Monográfico* (1995).

<sup>960</sup> Para revisar el papel y funciones acometidas por las Cámaras en España: CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Madrid. MEC-Programa LEONARDO, 1998; y CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÁMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA: *Formació en centres de Treball-FCT*. València. Conselleria d'Educació I Ciència, 1998.

ofrece la empresa formadora satisface las demandas de formación, asesorar a las empresas en materia de prácticas y colaborar en la programación, desarrollo y evaluación de las mismas.

De todo lo anterior se desprende el papel activo y responsable que se encomienda a estos órganos, en la medida en que también se espera que colaboren estrechamente con el Ministerio de Educación y Ciencia en labores relacionadas con la gestión de la formación práctica en los centros de trabajo, con todas las repercusiones que esto supone: aportaciones de sus conocimientos y estudios para asesorar a las empresas y tutores de formación e incluso formación de los responsables, de los tutores y de los monitores de empresa.

## 12.2.3.

**INSTITUCIONES DE COOPERACIÓN CENTRAL Y REGIONAL**

Si bien en los dos Apartados anteriores se justificó la presencia de organismos descentralizados, a fin de poder compartir las decisiones tomadas en materia de Formación Profesional, en el presente Apartado se analizan las funciones de las instituciones que se generan con un fin explícito, consistente éste en servir como plataformas de cooperación y ayudar al acuerdo sobre cuestiones fundamentales que han de consensarse sobre el nivel educativo objeto de estudio.

Tabla 12.2.5.

Denominación y funciones de los órganos regionales para la administración, gestión y supervisión de la educación

	España	Alemania
Denominación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consejo Escolar de Estado.</li> <li>- Consejo General de Formación Profesional.</li> <li>- Conferencia de Educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (<i>KMK</i>).</li> <li>- La Comisión Mixta para la Planificación de la Enseñanza y Fomento de la Investigación (<i>NLK</i>).</li> <li>- <i>BIBB</i> (institución formada por el Estado [Gobierno Federal, <i>Länder</i> y cuerpos regionales públicos], Empresarios [Patronal], Sindicatos y Cámaras).</li> <li>- Comité de Coordinación de las Regulaciones Profesionales (<i>Ausbildungsordnungen</i>).</li> </ul>
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Competencias consultivas en relación a la legislación, reglamentación, programación general de enseñanza y emisión de informes.</li> <li>B. Asesoramiento al gobierno sobre cuestiones relativas a la Formación Profesional reglada, la Formación Profesional ocupacional y la orientación profesional.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño y seguimiento de la aplicación del Programa Nacional de Formación Profesional.</li> </ul> </li> <li>C. Programación general de la enseñanza.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación de la política educativa.</li> <li>- Intercambio de información.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Planificación educativa.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestiones actuales de educación: relación con la demografía, internacionalización de la educación, correspondencia entre los sistemas educativos, demandas del entorno laboral, actualización constante de cualificaciones, demanda de nuevas tecnologías.</li> <li>- Garantizar el desarrollo de una estructura básica uniforme del sistema escolar alemán.</li> </ul> </li> <li>B. Proyectos piloto relacionados con la innovación en materia de Formación Profesional.</li> <li>C. Consejo al gobierno acerca de la Formación Profesional; ayuda en las reglamentaciones profesionales y apoyo en la investigación relacionada con la Formación Profesional.</li> </ul>

Tabla 12.2.6.  
Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS		
	España	Alemania	
1. Presencia de organismos que favorecen el acuerdo. 2. Instituciones específicas para la concertación social. 3. Funciones de las instituciones de cooperación.	1. Instituciones y grado de especificidad sobre el nivel educativo concreto de Formación Profesional.	El Consejo General de Formación Profesional. Sobre Formación Profesional Reglada (ocupacional y continua en proyecto)	
	2. Historia de los organismos e impacto.	Organismo relativamente reciente, que surge en 1984. Dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.	El BIBB y el Comité de Coordinación de las Regulaciones Profesionales ( <i>Ausbildungsordnungen</i> ). Sobre Formación Profesional reglada, continua y Aprendizaje. Organismo que surge con una Ley educativa (Ley de Promoción Educativa de 1981).
	3. Otras funciones.	Asesoramiento al gobierno en cuestiones de Formación Profesional reglada y ocupacional, y seguimiento de los programas Nacionales de Formación Profesional.	Consejo al gobierno acerca de la Formación Profesional; ayuda en las reglamentaciones profesionales y apoyo en la investigación relacionada con Formación Profesional.

Ambos países muestran dos tipos de instituciones a través de las cuales se manifiesta la cooperación entre las diferentes instancias educativas: los organismos cuyas funciones consultivas y de control se extienden por todos los niveles educativos<sup>961</sup>, y las que aparecen como específicas para el nivel particular que está siendo objeto de estudio. Existe un menor número de instituciones basadas en la cooperación en este segundo caso, concentradas en la Formación Profesional.

Interesándonos, en efecto, por el caso más restrictivo, en España, es el Consejo General de Formación Profesional, que depende del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el que ocupa esta posición. Este organismo es relativamente reciente, pero ya ha tenido un papel estratégico en la elaboración de los nuevos Programas Nacionales para la Formación Profesional, al encargarse, entre otros aspectos, de su diseño<sup>962</sup>. Se espera, así, que continúe su labor en la línea comenzada, al tener ahora que realizar un seguimiento y evaluación de forma sistemática del proceso que ya se ha desarrollado y del que ya se demandan las primeras valoraciones.

<sup>961</sup> Estas funciones son cubiertas por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland-KMK*) y la Comisión Mixta para la Planificación de la Enseñanza y fomento de la Investigación (NLK). Para analizar su composición y funciones, consúltese el Capítulo Séptimo.

<sup>962</sup> Para consultar el papel del Consejo General de Formación Profesional: FIERRO, JULIO S.: *La Formación Profesional: una prioridad en la reforma del sistema educativo*. Madrid. C.E.C.E.-I.T.E., 1992; CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea. Volumen 1*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; EURYDICE: *Consejos Consultivos y otras formas de participación social en los Sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas. Unidad Española de Eurydice, 1996; y PEDRAZA LÓPEZ, Bonifacio: "Claves para entender la nueva Formación Profesional en España y en la Unión Europea". En ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar y GUERRERO NOMERA, Carolina: *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Málaga. Aljibe, 1999. pp., 19-46.

En Alemania, este papel corresponde al Instituto Federal de Formación Profesional (*BIBB*) (*Bundesinstitut für Berufsbildung*). Este organismo profesional muestra una mayor madurez organizativa, puesto que, si bien ambas instituciones fueron concebidas en fechas muy próximas en el tiempo, 1984 para España y 1981 para Alemania (a partir de la Ley educativa de Formación Profesional de 1981, fundamental, por cuanto que supone la creación de las bases legales del Instituto Federal de Formación Profesional), el *BIBB* entiende y aplica la cultura de la participación social de una forma más orgánica y práctica<sup>963</sup>. De hecho, se halla conformado por un sistema de distribución de estructuras de toma de decisiones altamente complejo (Estado, *Länder*, cuerpos regionales públicos, Cámaras y sindicatos asociaciones de empleadores), pero conjuntamente responsable de una Formación Profesional que se establece dentro de unos parámetros de calidad y exigencias demandados por la propia economía y sociedad alemanas. El Comité de las Regulaciones Profesionales, por su parte, es un organismo creado desde 1972, con el fin de coordinar de manera eficaz los objetivos planteados en este nivel educativo, además de armonizar los acuerdos alcanzados con respecto a las dos modalidades de Formación Profesional: la reglada y la continua.

Como aspectos convergentes, entre los cometidos comunes que estos organismos realizan, se destaca la ayuda prestada para la configuración de las reglamentaciones profesionales. En Alemania se incide también en el apoyo concedido a la investigación educativa en este terreno,<sup>964</sup>, a fin de mantener constantemente actualizado el nivel con los avances que van produciéndose en el mismo. En España, por su parte, se resaltan las funciones de asesoramiento y consulta al gobierno en cuestiones relacionadas con todos los niveles educativos, además de las que ya se han hecho referencia.

---

<sup>963</sup> Establecido a partir del Capítulo II Sección 6 'Establecimiento y Tareas'. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufsbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional)* y *Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. pp., 70-72.

<sup>964</sup> En Alemania, establecido a partir de las directrices de la Ley de Promoción de la Formación Profesional (*Berufsbildungsförderungsgesetz BerBiFG*) de 1981. En Capítulo II Sección 6 'Establecimiento y Tareas'. Idem.





## **CAPÍTULO DECIMOTERCERO**

### **LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REGLADO**

13.1. LEYES EDUCATIVAS VIGENTES

13.2. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA  
EDUCATIVO

13.3. LA ORDENACIÓN ACADÉMICA



**CAPÍTULO DECIMOTERCERO:**  
**LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO REGLADO**

**13.1.**  
**LEYES EDUCATIVAS VIGENTES**

Los principios básicos en materia educativa se representan en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del sistema educativo (conocida como *LOGSE*), para el caso español, y, para el caso alemán, en la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz-BiG*-1969), y la Ley de Promoción de la Formación Profesional (*Berufsbildungsförderungsgesetz-BerBiFG*-1981).

A partir de estas Leyes se desarrollan los contenidos que se identifican con el sistema educativo formal. En la Tabla 13.2. se presentan las semejanzas y diferencias entre los dos países.

Tabla 13.1  
Denominación y contenidos de las Leyes educativas vigentes

	España	Alemania
Denominación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del sistema educativo (B.O.E. 25-06-91).</li> <li>-Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (B.O.E. 25-06-91).</li> <li>-Real Decreto 1487/1994, de 1 de julio (B.O.E. 09-08-94) por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/91, de 14 de junio por el que se aprueba el Calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo.</li> <li>-Orden de 30 de abril de 1996 (B.O.E. 08-05-96), por la que se desarrolla 4.3 y 5 del R.D. 733/95 de 5 de mayo, sobre la expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la <i>LOGSE</i>.</li> <li>- Ley 55/99 de medidas fiscales, administrativas y de orden social, en BOE 30 diciembre de 1999.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ley de Formación Profesional (<i>Berufsbildungsgesetz-BiG</i>-1969).</li> <li>-Ley de Promoción de la Formación Profesional (<i>Berufsbildungsförderungsgesetz-BerBiFG</i>-1981).</li> <li>-Código de Artesanos (<i>Handwerksordnung</i>).</li> </ul>
Contenidos	<p style="text-align: center;"><b><u>Ley 1990</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Preámbulo: Homologación de cualificaciones en el marco europeo.</li> <li>-Exposición de Motivos: reforma de Formación Profesional.</li> <li>-Capítulo Cuarto del Título Primero (Artículos 30-35): niveles de Formación Profesional de Base y Formación Profesional Específica. Títulos profesionales.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><u>Ley 1969:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Regulaciones de Formación Profesional en las diversas instituciones educativas y en la empresa.</li> <li>-Regulaciones sobre ocupaciones en la industria, artesanía, comercio, Administración, agricultura y economía doméstica.</li> <li>-Acuerdos sobre los perfiles de cualificaciones.</li> <li>-Desarrollo de las escuelas profesionales a tiempo completo.</li> <li>-Establecimiento del año de educación obligatoria (<i>Berufsvorbereitungsjahr-BVJ</i>).</li> <li>-Regulaciones sobre estándares curriculares.</li> <li>-Acuerdos financieros de Formación Profesional.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Ley 1981:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación del <i>BIBB</i>.</li> <li>- Consolidación de los principios de la Ley anterior.</li> <li>- Incidencia sobre los currícula y métodos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>

Tabla 13.2.  
Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	España	Alemania
1. Regulaciones en materia de organización escolar. 2. Atención común sobre títulos y cualificaciones. 3. Atención común sobre organización escolar. 4. Adopción de medidas de 'orientación profesional'.	1. Número de Leyes educativas vigentes. 2. Año de promulgación de la Ley. 3. Objetivos de la Ley sobre niveles educativos. 4. Motivación sobre las regulaciones.	Dos. 1969 y 1981. Formación Profesional  - Regulaciones de Formación Profesional en la educación y en la empresa. - Regulaciones sectoriales de Formación Profesional. - Acuerdos sobre perfiles profesionales.
	5. Contenidos.	- Escuelas profesionales a tiempo completo. - Acuerdos sobre estándares curriculares.
	6. Abordajes de organización escolar.	Más político y social.
		- Homologación cualificaciones - Títulos profesionales.
		- Objetivos de la reforma educativa. - Niveles de Formación Profesional. Más organizativo (ordenación escolar).

El primer aspecto sobre el que debe incidirse en la presente Comparación es el relativo a las Leyes educativas que sustentan los actuales sistemas de Formación Profesional. La Ley educativa alemana fue promulgada con anterioridad a la Ley educativa española, y además existen en Alemania dos Leyes educativas muy significativas en materia de Formación Profesional, frente a España, que cuenta con una: para el caso alemán, la Ley de Formación Profesional (*Berufsbildungsgesetz-BiBG-1969*) y la Ley de Promoción de la Formación Profesional (*Berufsbildungsförderungsgesetz-BerBiFG-1981*); para el caso español, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del sistema educativo-*LOGSE* (B.O.E. 25-06-91). Resulta importante resaltar la tradición tan arraigada de que es acreedora la Formación Profesional alemana, puesto que la Ley que la formaliza corresponde a 1969, y ésta se halla reglamentada de forma completamente diferente a la que, en el mismo año, legislaban en España, la *LGE* (Ley General de Educación de 1970) y *LODE*, que ya no están vigentes, a diferencia de la primera.

Sin embargo, lo más significativo de lo anterior no radica en el número y antigüedad de Leyes que se hayan promulgado, sino la naturaleza y objeto que inspiran a las Leyes alemanas con respecto a la Ley española, y es que las dos Leyes alemanas se concentran de forma exclusiva sobre el tramo educativo de Formación Profesional, en tanto que la *LOGSE* es una Ley con espíritu mucho más global,

establecida a partir de directrices de carácter generalista para todos los niveles educativos, al ser una Ley de ordenación general del sistema educativo.

De este modo, puede comprobarse que la Ley española considera a la Formación Profesional como un nivel educativo que surge como parte integrante de un *continuum* formativo con respecto a la ordenación general del sistema educativo (fruto a su vez una reforma y modificación de la Ley educativa anterior). Desde esta óptica, lo que interesa a la presente Ley es ordenar la estructura general del sistema educativo, puesto que son nuevas las denominaciones de los tramos educativos, pero también las concepciones e intencionalidades de los conceptos que están definiendo a cada uno de los elementos integrantes; y lo que interesa destacar de la Formación Profesional es que se trata de un nivel que ha de ser redefinido conceptual y metodológicamente. De ahí también que las temáticas que la Ley contiene sean también muy escuetas, para ayudar a dotar de una visión de conjunto mucho más global con respecto a esta nueva reclasificación educativa. En este caso, los contenidos se reducen a clarificar los fines de la Formación Profesional; la ordenación del nivel objeto de estudio, partiendo tanto de sus prolegómenos (la denominada 'Formación Profesional de Base'), como de los niveles propiamente profesionales ('Formación Profesional Específica', en sus niveles de Grado Medio y Grado Superior). También se hace una referencia a la titulación que se consigue al finalizar cada uno de los niveles generados, en su modalidad media y superior.

Con respecto a las dos Leyes educativas alemanas, la intencionalidad que se persigue es diferente. Si se hace un breve repaso a sus contenidos, puede comprobarse cómo no inciden sobre ordenación académica, pero sí sobre otros aspectos de política educativa que estima más pertinentes y que se justifican en buena parte desde el contexto desde el cual provienen. Así, el concepto que parece mostrarse, en efecto, como centro neurálgico de las Leyes es el relativo a la 'regulación' de las cualificaciones profesionales, y es que todo acaba girando en torno suyo: En la Parte I, las 'provisiones generales', se incide sobre la idea de Formación Profesional inicial, así como su diferenciación con la Formación Profesional continua y de reciclaje. A la Parte II corresponde el 'establecimiento del contrato de formación' (División I), las 'obligaciones de los empleadores y los alumnos que se forman' (División II), el 'comienzo y final de las relaciones

formativas y profesionales entre empleadores-alumnos' (División III). En la Parte III los contenidos que se exponen resumen el 'derecho de formación de los alumnos' (División I), el 'reconocimiento de la alternancia' (División II), el 'registro de las relaciones iniciales de formación (institución y requisitos de entrada )' (División III), la 'planificación de los exámenes (miembros, objetivo admisiones y equivalencias entre exámenes)' (División IV), la 'supervisión' (División V), la 'atención sobre la Formación Profesional continua y adaptaciones profesionales' (División VI) y la 'Formación Profesional para personas con discapacidades' (División VII).

Otros contenidos que se desprenden de ambas Leyes, y que son comunes a la Ley española se encuentran, son los referentes a la presencia y funciones de los Comités de Formación Profesional (a nivel tanto Federal como de *Länder*), así como la atención prestada a la investigación de la Formación Profesional. Finalmente, la Ley de 1969 atiende en su Parte VI a las 'Provisiones especiales' (en materia de regulaciones profesionales) que se establecen con algunos sectores económicos y ocupaciones. Más adelante se volverá sobre esta cuestión.

La Ley de 1981, por su parte, se concibe con intencionalidades complementarias con respecto a la Ley anterior. Contiene solamente tres Capítulos, aunque buena parte de los contenidos de esta Ley se concentran en la configuración y funciones del Instituto Federal de Formación Profesional (*Bundesinstitut für Berufsbildung-BIBB*), ocupando el Capítulo II. Los otros cometidos se articulan en torno a la planificación de Formación Profesional y a la divulgación de las Estadísticas y Estudios (en íntima conexión con la investigación a la que se hacía referencia en la Ley educativa anterior), ocupando el Capítulo I y a una serie de Provisiones Transitivas y Concluyentes, con la que finaliza el Capítulo III.

A continuación se centrará el discurso en la consideración de los elementos contenidos en las Leyes susceptibles de ser comparados. Con respecto a las escuelas profesionales, la Ley educativa alemana indica que pueden distinguirse, en efecto, diversos 'grados' en la formación (Sección 26). Existirán diversos niveles, al final de los cuales normalmente se realizará un examen final "que cualifique al alumno para comprometerse en actividades profesionales particulares correspondientes al nivel de

formación que ha conseguido, o bien continúe su formación en sucesivas etapas”<sup>965</sup>. En este aspecto de corte más organizativo sí que se asemejaría a la Ley española, si no fuera porque en la Ley alemana no se están definiendo términos concretos (ni instituciones en las que poder realizar los cursos de Formación Profesional, ni contenidos más específicos, ni denominaciones de los certificados y títulos), a diferencia de la Ley española que sí que lo estructura de este modo. En la Ley alemana, al contrario, se definen de forma muy genérica y global lo que se entiende por un primer acercamiento a la Formación Profesional (o Formación Profesional Básica), un nivel intermedio y niveles superiores, que caminan hacia la especialización profesional.

Así, el primero se caracteriza por que se adquieren “ciertas habilidades profesionales básicas y conocimientos que se impartirán probablemente para servir como un fondo amplio para las instrucciones técnicas subsiguientes y como preparación para numerosas formas de actividad ocupacional, y también para ciertos patrones de comportamiento inculcados para cubrir el rango de actividades tan amplio como sea posible”<sup>966</sup>. Por su parte, el siguiente nivel corresponde a un grado medio, según el cual “la formación se continuará por una vía que cubra tantas trayectorias de empleo como sea posible”. En este sentido, cabe destacar que la finalidad más prioritaria es “profundizar la comprensión del alumno en los aspectos técnicos de la ocupación y desarrollar su habilidad para conseguir una rápida comprensión de nuevos deberes y actividades”<sup>967</sup>. Puede comprobarse, así, cómo se pasa de un nivel más preparatorio y básico a otro nivel cuyo grado de exigencia es evidentemente mayor. Finalmente, en los niveles posteriores de Formación Profesional al alumno “se impartirán los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, así como las habilidades que le permitan comprometerse de una forma más cualificada con la actividad ocupacional”<sup>968</sup>.

---

<sup>965</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional)* y *Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. p. 28.

<sup>966</sup> *Ibidem.* p., 29.

<sup>967</sup> *Idem.*

<sup>968</sup> *Idem.*



Así, este apartado referente a los niveles de Formación Profesional concluye reconociendo que en Alemania, tal y como se ha podido comprobar, no aparecen denominaciones concretas para designar centros profesionales especializados y sus consiguientes modalidades, pero sí se definen las intencionalidades vertidas sobre cada nivel. Lo anterior quizá no sea más que una de las consecuencias más directas de que en Alemania la clave es la 'profesión', es decir, el orgullo por el carácter del trabajo y la cualificación<sup>969</sup>. Es decir, lo anterior puede sugerir que al final en Alemania prevalece, siguiendo la metáfora, el 'contenido' sobre el 'continente', esto es, se prioriza el concepto gradual de formación que es acreedora la Formación Profesional alemana, preferentemente a la organización de la pléyade de centros y estructuras profesionales desde las que se puede acceder y estudiar la Formación Profesional.

Otro de los rasgos que resulta de necesaria comparación y análisis es el referente a las diferentes motivaciones que se materializan en relación a las regulaciones profesionales y las repercusiones que éstas poseen sobre ambos países, y se pueden deducir de los contenidos de las Leyes respectivas al caso alemán y del caso español. En Alemania la Formación Profesional gira en torno al concepto de 'Regulación' (*Ausbildungsordnung*). De ahí que no sea gratuita la concentración, interés y preocupación de las Leyes educativas en tratar de desglosar parte de los contenidos, elementos y aspectos susceptibles de estudio que se desprenden de las mismas. Y es que las regulaciones profesionales alemanas constituyen uno de los centros neurálgicos que coadyuvan al éxito de la Formación Profesional: la necesidad de fijar unas condiciones mínimas en las ocupaciones se aplica sobre los dos entornos profesionales, esto es, sobre las escuelas profesionales pero también sobre el ámbito empresarial; y a su vez se aplica sectorialmente. Acaba siendo éste un principio que lo impregna todo, ya que con él se está tratando a su vez otra de las claves que auguran el buen funcionamiento de ésta: el acuerdo que ha de establecerse sobre la base de los interlocutores sociales en materia también de regulaciones. En Alemania, dada su estructura federal, es necesario fijar unos mínimos educativos que sean aplicados por todos los *Länder*, y, a su vez, otros mínimos que vuelven a establecerse dentro de cada uno de éstos. De ahí que no resulte extraño el hecho de

---

<sup>969</sup> TEICHLER, Ulrich: "Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano-japonesa". Op. Cit. 73.

que las regulaciones sean, más que en España, objeto de consenso general, tal y como ya se confirma desde la propia legislación.

Si se vuelve sobre la Ley alemana, en efecto, pueden catalogarse numerosas referencias vinculadas directamente con aspectos relacionados con la regulación de cualificaciones: el contrato de trabajo, estipulaciones establecidas entre las relaciones del Gobierno y la Formación Profesional Inicial (las obligaciones del empresario y del alumno), el reconocimiento de las Ocupaciones del alumno y del periodo de Alternancia (apartado en el cual se regulan exhaustivamente los elementos de la regulación profesional), así como todas las regulaciones que se estiman convenientes, formando parte de Subdivisiones diferentes para los grupos profesionales de: Mercados de grabado e impresión, Industria Minera, Agricultura, Servicios Públicos, Derecho, Asistentes de fiscal y Asistentes de Notario, Consejeros Económicos, Servicio Doméstico, y Otras Ocupaciones en Sectores Económicos. En cada uno de los casos se indica cuál es el alcance de las premisas de formación que quedan estipuladas, los cuerpos competentes que se establecen como responsables a tal efecto y las condiciones bajo las cuales un alumno se considera cualificado para ejercer la profesión, además de las condiciones bajo las cuales se articulan los exámenes<sup>970</sup>.

Las regulaciones han de integrarse de forma estructural, además, con los contenidos de la escuela, una vez que se ha reconocido que dependen de diferentes instancias educativas<sup>971</sup>. Las regulaciones para las escuelas que proveen educación especial y profesional, conocidas como *Schulordnungen*, están basadas en las Leyes Educativas, en las Leyes de Administración escolar y en las Leyes de Educación obligatoria de los *Länder* alemanes. Estas regulaciones han de cubrir con detalle el

---

<sup>970</sup> BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional)* y *Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. pp., 15-16, 17-18, 27-29, 50-65.

<sup>971</sup> Así, el 8 de agosto de 1974 se adoptó un "Procedimiento para la armonización de los reglamentos de formación y de los planes generales según el acta final de 30 de mayo de 1972", como condición esencial para una mayor y mejor articulación de los contenidos entre la formación en la empresa, por un lado, y las diferentes clases de las escuelas profesionales, por otro. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 32.

contenido de los cursos y los certificados a los que conducen, así como los títulos obtenidos por haber completado la educación secundaria media y superior<sup>972</sup>.

De esta manera, el *Rahmenlehrpläne* (marco curricular) es decidido desde los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder*, con respecto a la instrucción profesional de las *Berufsschulen* (escuelas de Formación Profesional), y trabajan conjuntamente con un procedimiento coordinado con las autoridades federales y de los *Länder* para la constitución de la base de las regulaciones de la formación (*Ausbildungsordnungen*). Estas regulaciones se aplican sobre todas las ocupaciones reconocidas (*Anerkannte Ausbildungsberufe*)<sup>973</sup>.

En el caso español, por su parte, la consideración con respecto a las regulaciones no se encuentra en la Ley educativa que justifica el nivel de Formación Profesional. Solamente hay dos excepciones: el Preámbulo, en el que se incita a cumplir lo estipulado en materia de homologación de titulaciones, y la referencia concreta en el Artículo 35 a las enseñanzas mínimas estipuladas por el gobierno, al que se une la definición de Título de 'Técnico' y de 'Técnico Superior', respectivamente<sup>974</sup>.

Las enseñanzas mínimas y el currículo se desglosan, en función de sectores y grados de formación (medio y superior), en el Catálogo de Títulos de Formación Profesional<sup>975</sup>, así como, de forma exhaustiva, a lo largo de las Órdenes y Decretos que se establecen en torno a grandes títulos que ordenan los aspectos organizativos de Formación Profesional, como son el Calendario de Implantación, Ordenación Académica, Profesorado, Centros y Evaluación<sup>976</sup>.

---

<sup>972</sup> SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 106.

<sup>973</sup> *Ibidem*. p., 130.

<sup>974</sup> BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., .13.

<sup>975</sup> Para una visión más minuciosa, acudir a MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA-SECRETARIA GENERAL TÉCNICA. SECCIÓN DE INFORMACION EDUCATIVA: *Desarrollo de la LOGSE*. Hoja Informativa E-1.4.4. Madrid. MEC, 1997.

<sup>976</sup> La información exhaustiva puede consultarse en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA-SECRETARIA GENERAL TÉCNICA. SECCIÓN DE INFORMACION EDUCATIVA *Catálogo de títulos de Formación Profesional*. Hoja Informativa E.3.5.2. Madrid. MEC, 1998.

Como conclusión final, puede desprenderse una reflexión comparativa sobre los objetivos e inspiraciones que separan a las Leyes alemanas de la española: el espíritu e intencionalidad que rige a ambas Leyes son de corte bien diferente, puesto que mientras para la última la prioridad parece ser organizativa, en el caso alemán son otros aspectos de política educativa y social los que se muestran como los que marcan el ánimo e interés de los actores de esta Ley: el concierto social establecido en torno a aspectos más organizativos (las cuestiones que se vinculan de forma directa con los contratos de formación, el comienzo y final de los cursos de formación, los deberes de los profesores y alumnos o la evaluación), pero sobre todo más económicos y sociales (los acuerdos estipulados en torno a las regulaciones profesionales).

### 13.2.

#### LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El análisis de la estructura del sistema educativo de Formación Profesional resulta fundamental, ya que en el mismo pueden identificarse aspectos diferenciales muy concretos, ya sea en la tipología y conjunto de modalidades que caracterizan a la Formación Profesional de ambos países, ya en la referencia más concreta al proceso de elaboración de títulos profesionales, como puede visualizarse en la Tabla 13.3. y en la Comparación de la Tabla 13.4.

Tabla 13.3.

Niveles, opciones profesionales, modalidades y elaboración de regulaciones de Formación Profesional

	España	Alemania
Niveles del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Educación Infantil (0-3 años y 3-6 años).</li> <li>■ Enseñanza Primaria (6-12 años).</li> <li>■ Enseñanza Secundaria:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza Secundaria Obligatoria- ESO (12-16 años).</li> <li>- Enseñanza Secundaria post-obligatoria (16-18):                   <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Bachillerato.</li> <li>B. Formación Profesional Específica.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Enseñanza Preescolar-<i>Kindergarten</i> (0-6 años).</li> <li>■ Enseñanza Primaria-<i>Grundschule</i> (6-10 años).</li> <li>■ Enseñanza Secundaria (10-16 años):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gymnasium</i></li> <li>- <i>Realschule</i>.</li> <li>- <i>Hauptschule</i>.</li> <li>- <i>Gesamtschule</i>.</li> </ul> </li> <li>■ Enseñanza post-secundaria (post-obligatoria) (16-18).</li> </ul>
Orientaciones profesionalizantes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación Profesional de Base: Asignatura de 'Tecnología' en el nivel de educación secundaria obligatoria (ESO) y Optatividad.</li> <li>2. Opciones profesionalizantes en Bachillerato.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción en educación secundaria de la asignatura de 'Tecnología' (Grados 6 a 10).</li> <li>2. Educación Secundaria de corte profesional: las <i>Realschulen</i> y las <i>Hauptschulen</i> (o 'Escuela Real' y 'Principal', respectivamente).</li> </ol>
Tipología de opciones profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación Profesional a tiempo completo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación Profesional a tiempo completo.</li> <li>- Formación Profesional a tiempo parcial.</li> </ul>

Modalidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación Profesional Específica (Formación Profesional a jornada completa) de Grado Medio.</li> <li>2. Formación Profesional Específica de Grado Superior.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Berufsfachschule</i> (Formación Profesional a jornada completa).</li> <li>2. <i>Fachoberschule</i> (escuela Técnica de enseñanza secundaria).</li> <li>3. <i>Berufsaufbauschule</i> (centros Formación Profesional prolongada).</li> <li>4. <i>Fachgymnasium</i> o <i>Berufliches</i> (nivel superior de <i>Gymnasium</i> con orientación técnica).</li> </ol>
Etapas de la elaboración de las regulaciones de Formación Profesional	<p>Real Decreto 676/93 de 7 de mayo de 1993 por el que se establecen directrices generales sobre los Títulos y las enseñanzas mínimas de Formación Profesional.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio y caracterización de los sectores productivos.</li> <li>2. Identificación de necesidades de cualificación. Definición de perfiles profesionales de Títulos. Identificación de saberes y definición de la especificación de formación del Título. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Titulación y aceptación social.</li> <li>- Prospectiva.</li> <li>- Participación de organizaciones productivas y sociales.</li> <li>- Adaptación al cambio tecnológico.</li> </ul> </li> </ol>	<p>Reglamento de Formación (<i>Ausbildungsordnungen</i>):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toma de iniciativa.</li> <li>2. Comprobación y establecimiento de la demanda.</li> <li>3. Desarrollo de currícula, programas y requerimientos de examen.</li> <li>4. Consecución de un acuerdo.</li> <li>5. Integración en los currícula escolares.</li> </ol>
Responsables regulaciones Profesional	Gobierno e interlocutores sociales (Sindicatos y Patronal). Cámaras.	Gobierno y <i>BIBB</i> .

Tabla 13.4.  
Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS		
	España	Alemania	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organigrama escolar.</li> <li>2. Edades distribuidas en los diferentes niveles educativos.</li> <li>3. 16 años: edad mínima para egresar del sistema educativo obligatorio.</li> <li>4. Coexistencia de varias opciones profesionales.</li> <li>5. Asignatura orientativa común: la 'Tecnología'.</li> <li>6. Existencia de una doble vía en la tipología de Formación Profesional.</li> <li>7. Lógica que rige al proceso de elaboración de los certificados: <ol style="list-style-type: none"> <li>7.1. Vinculación primera con sectores productivos.</li> <li>7.2. Desarrollo de los elementos de un título (objetivos, currícula, programas, etc).</li> <li>7.3. Prospectiva (impacto posterior).</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Edades de acceso a Formación Profesional.</li> <li>2. Grado de segregación a los alumnos de educación secundaria.</li> <li>3. Diferentes opciones pre-profesionales.</li> <li>4. Atención sobre las dos posibilidades de cursar Formación Profesional.</li> <li>5. Variedad de Formación Profesional de grado medio.</li> <li>6. Acceso a niveles de Formación Profesional de grado superior.</li> <li>7. Protagonistas en el proceso de elaboración de títulos profesionales.</li> </ol>	<p>12-16 años</p> <p>No hay segregación en <i>sensu estricto</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta asignatura concreta de 'Tecnología'.</li> <li>- Optatividad.</li> <li>- Bachillerato más profesional.</li> </ul> <p>Una vía: Formación Profesional a tiempo completo.</p> <p>Una opción.</p> <p>Entrada Indirecta.</p> <p>Gobierno e interlocutores sociales (empresarios y sindicatos). Consejo General de Formación Profesional.</p>	<p>10-16 años.</p> <p>Segregación manifiesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta asignatura concreta de 'Tecnología'.</li> <li>- Optatividad.</li> <li>- Opciones profesionales en educación secundaria obligatoria.</li> </ul> <p>Dos vías: Formación Profesional a tiempo completo y a tiempo parcial.</p> <p>Cuatro opciones.</p> <p>Entrada directa.</p> <p>Gobierno y organismo institucionalizado: <i>BIBB</i>.</p>

La estructura del sistema educativo general que presentan ambos países, desde el primer nivel hasta los niveles post-obligatorios, es muy semejante. Ambos presentan un organigrama que sigue los siguientes niveles: una educación infantil, nivel primario, nivel secundario y nivel de educación secundaria post-obligatoria.

Cabe llamar la atención, sin embargo, sobre el nivel de educación secundaria en concreto. En efecto, son fundamentalmente dos los aspectos que diferencian a ambos países en este tramo educativo concreto, aunque uno de ellos contenga unas repercusiones mucho más decisivas sobre el actual objeto de estudio.

En primer lugar, el nivel concreto de educación secundaria es más largo en Alemania que en España. En Alemania, los alumnos de diez a dieciséis años asisten a este tramo educativo, mientras que en España ocupa la franja de los doce a los dieciséis años. Si se pretenden buscar las razones del porqué el tramo educativo secundario alemán ocupa dos años más, puede que la segunda diferencia ayude a poder comprenderlo, y ésta consiste en el grado de segregación de que son objeto los alumnos de este tramo. En este sentido, la educación secundaria alemana reconoce una distribución de alumnos histórica e institucionalmente establecida, confirmada desde los últimos cursos de educación secundaria (del 7º al 12º), y que se legitima a partir de la diferenciación mostrada en las disciplinas que se imparten, los requisitos de acceso de las diferentes especialidades y a su vez las posibilidades a que conduce, así como la titulación que se obtiene a partir de las mismas<sup>977</sup>.

En efecto, la duración más prolongada de este nivel educativo se debe a que los alumnos pasarán por un ciclo de orientación (*Orientierungsstufe*). Considerado como un ciclo independiente que cubre los cursos 5º y 6º, y también obligatorio para todos los alumnos que cursen enseñanza secundaria, su fin es el de diagnosticar el futuro académico y/o profesional de los alumnos que concurren al mismo. Tras éste, y a partir de las recomendaciones establecidas, los alumnos se dirigirán a una de las cuatro tipologías de educación secundaria que se ofertan en la actualidad en Alemania (reconociendo además que existen modalidades más específicas y variantes que se establecen en algunos *Länder* particulares): El *Gymnasium* (u opción académica), la *Realschule* (o escuela Real, con tintes profesionales) y la *Hauptschule*

---

<sup>977</sup> Una revisión de la segregación manifiesta presentada por el sistema alemán de educación secundaria: RINGER, Fritz: *Education and society in Modern Europe*. London. Indiana University Press, 1979; MÜLLER, Detlef K.: "El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania". En MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz y SIMON, Brian (Compiladores): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992; NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Washington, D.C. The Brookings Institution, 1989; MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; y MELIS, Africa: "La Formación Profesional durante el Tercer Reich". *Revista de Educación* 306 (1995), 473-483.

(o escuela Principal, institución hoy en busca de una identidad, para lo cual está siendo objeto de modificaciones y reformas, ante la evidente disminución de demanda escolar); como opciones más clásicamente institucionalizadas. A estas alternativas educativas hay que unir la que inexcusablemente resulta ser la 'cuarta opción', a todos los efectos, las *Gesamtschulen* (opciones educativas con ideología comprensivista, que luchan denodadamente por la integración de los alumnos alemanes, a pesar de que numéricamente sea muy inferior el número de alumnos asistentes)<sup>978</sup>.

En España, el planteamiento que presenta la educación secundaria es mucho más integrador, al mostrarse común para todos los alumnos en el tramo educativo comprendido entre los doce y los dieciséis años. Puede argumentarse que la homogeneidad tampoco es absoluta, aspecto éste que resulta bastante lógico, puesto que uno de los principios que se persigue desde la nueva reforma educativa consiste en luchar contra todo uniformismo curricular, de modo que se inste al alumno a perseguir de forma más intencionada sus propios intereses e inclinaciones utilizando el curriculum como 'excusa', pero también como plataforma para reivindicar la diferencia.

Esta característica sirve para volver a coincidir con el que se constituirá como el segundo gran referente con respecto a Alemania: en el tramo de educación secundaria ya se insta al alumno a que comience a desarrollar y practicar las virtudes de la elección. Para ello se crean las asignaturas optativas, que dirigen al alumno

---

<sup>978</sup> Para estudiar en profundidad los planteamientos de base y la situación actual vivida por las *Gesamtschulen*, consúltese a: NAUMANN, J. y KÖHLER, H.: "Federal Republic of Germany". En POSTLETHWAITE, T. Neville (ed.): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Great Britain. Pergamon Press, 1988; FERRANDIS TORRES, Antonio: *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid. CIDE, 1988; WEILER, H.: "Why reforms fails: the politics of education in France and Republic Federal of Germany". *Journal of Curriculum Studies* 2 (1989), 278-296; MITTER, W.: "Comprehensive school in Germany: concepts, developments and issues". *European Journal of Education* 2 (1991), 155-166; JÜRGEN APEL, Hans: "Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990". *Revista Española de Pedagogía* 193 (1992), 447-465; GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid. Dykinson, 1993; TENORTH, H.E.: "La Gesamtschule y la pedagogía de integración en la República Federal alemana". *Revista Española de Educación Comparada* 1 (1995), 29-56. SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Bonn. German EURYDICE Unit, 1996; PEDRO, Francesc: "Modelos de enseñanza secundaria obligatoria en Europa". *Revista Española de Pedagogía* 204 (1996), 277-291; COCKRILL, Antje y SCOTT, Peter: "Vocational trends and Training in Germany: trends and issues". *Journal of Vocational Education and Training* 3 (1997), 337-350; EURYDICE: *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Brussels, EURYDICE, 1997; y MARTÍN VEGAS, Rosa Ana: "Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria; análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura". *Revista Española de Pedagogía* 208 (1998), 143-166.

hacia posteriores inclinaciones profesionales. Una de las asignaturas optativas es precisamente la denominada 'Tecnología', que comparten ambos países.

En Alemania, la 'Tecnología' es una asignatura concreta que se oferta en el ciclo obligatorio de educación secundaria, independientemente de la opción más académica o profesional que tenga la intención de escoger posteriormente el alumno. Son varios los objetivos de esta asignatura: en primer lugar, cumplir una función informativa, al familiarizar al alumno con algunos términos relacionados con el mundo formativo y laboral; en segundo lugar, cumple una función iniciática, al proveer a los alumnos de una experiencia eminentemente práctica que podría ser completada en función de los intereses de los primeros. En cuanto a la metodología utilizada para poder llegar a cumplir sus finalidades, se concentra en la solución de problemas que se aplica sobre la producción de instrumentos técnicos, la formación de una opinión crítica y la adopción de técnicas sociales y de cooperación (como es la técnica concreta de los trabajos en grupo).

En España la asignatura de 'Tecnología' también posee un carácter optativo, y se imparte en la etapa de educación secundaria obligatoria, con el fin de garantizar una formación tecnológica elemental que suponga ser una base fundamental para el alumno<sup>979</sup>. El sentido y valor educativos que comporta la asignatura optativa de 'Tecnología' vienen justificados desde el reconocimiento de que debe combinarse una serie heterogénea de componentes: un componente científico-experiencial; un componente social y cultural; un componente técnico en *sensu estricto*, (o sea, un 'saber hacer', que influirá sobre el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para la ejecución de los procedimientos y sobre el uso de los instrumentos necesarios para llevar a cabo una determinada técnica); un componente metodológico, y un componente de representación gráfica y verbal. Éste último se justifica desde la importancia estratégica que posee la representación gráfica concreta del dibujo, estrechamente relacionada con el desarrollo de la tecnología por cuanto la primera

---

<sup>979</sup> Para consultar las funciones de la asignatura de 'Tecnología' en el curriculum de la ESO: PEDRO, Francesc: "Reforma educativa y profesionalización: reflexiones sobre la Formación Profesional de Base sobre el potencial profesionalizador de la educación post-secundaria académica y sobre el grupo residual". *Revista Española de Pedagogía* 184 (1989), 277-291; ESPINOSA GONZÁLEZ, Antonio y VIDANES DIEZ, Julio: *El Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Escuela Española, 1991; y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Secundaria Obligatoria. Decreto Curriculum*. Madrid. MEC, 1992.



facilita el proceso interactivo de creación y evaluación de las distintas soluciones a un problema dado.

La enseñanza de la 'Tecnología' tendrá como finalidad la contribución al desarrollo en los alumnos de una serie de capacidades, que también se pueden integrar en agrupaciones, esta vez en dos:

- las que tienen que ver con el abordaje del componente más científico: a) trabajar de forma ordenada y metódica para estudiar el problema; b) seleccionar la documentación pertinente y concebir; c) diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la resolución del problema concreto estudiado; d) analizar objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento (la mejor forma de usarlos y controlarlos, así como las razones que han intervenido para construirlo); e) planificar la ejecución de proyectos tecnológicos sencillos; y f) utilizar en la realización de proyectos tecnológicos sencillos los conceptos y habilidades adquiridos en otras áreas.

- las que hacen referencia a la vertiente más social, al pretender desarrollar aptitudes, capacidades, etc.: a) expresar y comunicar las ideas y decisiones adoptadas en el transcurso de la realización de proyectos tecnológicos sencillos (así como explorar su viabilidad y alcance utilizando los recursos gráficos, la simbología y el vocabulario adecuados); b) mantener constantes una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas de naturaleza tecnológica (analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia y la Tecnología en la calidad de vida de las personas), c) valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, al asumir responsabilidades en la ejecución y en las tareas encomendadas; d) analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo); y e) valorar los sentimientos de satisfacción y disfrute producidos por la habilidad personal para resolver los problemas.

Concluyendo con la consideración de esta asignatura concreta, existen muchas similitudes que acercan el caso alemán al español, tanto en los objetivos (en

los que se incide, de forma integradora, sobre el componente más procedimental y sobre el componente social) como en la metodología utilizada.

En función, precisamente, de la posibilidad de conceder a los alumnos esta oportunidad de comenzar a forjar su elección con las consecuencias que ello conlleva, en ambos países se reconocen diversas 'notas' que van apuntando, ya desde este tramo todavía obligatorio. Entre ellas destaca la posibilidad de poder tener acceso a conocimientos pre-profesionales por parte de los alumnos, de modo que éstos puedan continuar posteriormente sus estudios post-obligatorios de dos maneras: dedicándose de forma exclusiva a la Formación Profesional, en cuyo caso estos rudimentos profesionales podrían haber actuado como acicates para su elección definitiva; o dirigiéndose de forma definitiva hacia cauces académicos. En este segundo caso, los conocimientos pre-profesionales también habrán tenido un papel precioso que cumplir: los rudimentos profesionales que el alumno se habrá dotado le servirán como herramientas básicas y estrategias fundamentales para abordar esta segunda opción, bajo la creencia de que el conocimiento ha de ser integral, esto es, equilibrado en sus dos componentes más clásicamente contrapuestos: el académico y el profesional.

En la consideración de estas opciones pre-profesionales es donde difieren ambos países. Mientras que en España se articula en torno a la propuesta concreta de la asignatura de 'Tecnología', al que hay que unir la optatividad, tomada ésta como principio generalizado (es decir, la posibilidad de tener 'opciones'), en Alemania las opciones pre-profesionales tienen lugar de una forma mucho más taxativa y explícita, ya que a las opciones educativas que muestra España se une la tercera vía: la que ya directamente, desde tramos obligatorios, encauza al alumno a comenzar unos estudios de corte profesional que serán continuados sin ninguna estridencia cuando éste continúe sus estudios post-obligatorios. Es la opción concreta que se ofrece desde las *Realschulen*. En efecto, será desde esta 'escuela real', tal y como también se las denomina, donde los alumnos reciban una enseñanza general ampliada que desemboque posteriormente en estudios conducentes a una cualificación profesional post-obligatoria de forma más directa e intencionada. La elección por parte del alumno en aquellas asignaturas optativas que se hallen acordes a sus inclinaciones personales y profesionales completa las intencionalidades de esta vía con fuerte

regusto a lo que bien pudiera considerarse como los prolegómenos de una posterior trayectoria profesional.

Avanzando sobre el discurso, se comentará a continuación el nivel que resulta el objetivo central de la Tesis doctoral: el estudio del nivel educativo de Formación Profesional. Aunque será también objeto del Apartado III, correspondiente ésta a la 'Ordenación Académica', conviene ahora resaltar algunos aspectos que ubican más propiamente en la estructura del sistema educativo.

Una cuestión que resulta de fundamental análisis y comentario está relacionada directamente con las divergencias de base con que el estudioso de la educación se encuentra en cuanto a aspectos tales como las modalidades presentadas dentro de este nivel educativo, las opciones y grados a fin de facilitar los estudios profesionales al alumno, y las posibilidades de acceso de un grado de Formación Profesional medio al grado de Formación Profesional superior, post-obligatorio y con miras a una definitiva especialización.

El abordaje de estos tres elementos resulta ser muy desigual en ambos países. Alemania es definitivamente el país que presenta, en cada uno de los criterios seleccionados, una mayor posibilidad de opciones y elecciones profesionales, aspecto éste que, lejos de mostrarse confuso e incluso caótico, confiere a Alemania de una especial sensibilidad hacia las necesidades y requerimientos de las personas que necesitan utilizar unas u otras modalidades de Formación Profesional<sup>980</sup>. Lo anterior puede ser consecuencia de una concepción de la Formación Profesional según la cual este nivel ha de ser tratado con especial atención para todos aquellos colectivos que son susceptibles de elegir, con diferentes miras y finalidades, la opción profesional.

Y dicha atención ha de cristalizarse en una Formación Profesional que, sin renunciar a una constante exigencia por la calidad. Para ello, desplegará todas sus posibilidades, a fin de conseguir un nivel tan flexible como sea posible, y así poder

---

<sup>980</sup> Datos que ayuden a confirmar la enorme variedad de estudios profesionales en Alemania pueden ser consultados en: NAUMANN, J. y KÖHLER, H.: "Federal Republic of Germany". En POSTLETHWAITE, T. Neville (ed.): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Great Britain. Pergamon Press, 1988; MELIS, Africa: "La Formación Profesional durante el Tercer Reich". *Revista de Educación* 306 (1995), 473-483; y KLOSS, Günther: "Vocational education: a success story?". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. London. Routledge, 1995. pp., 161-170.

adaptarse al tiempo de aprendizaje de sus receptores. De lo anterior se desprende que sea usual que este país disponga de una Formación Profesional a tiempo completo y una Formación Profesional a tiempo parcial, en función de la disponibilidad y objetivos de sus alumnos, frente a la Formación Profesional reglada presentada por España, con horarios más uniformizantes, para el caso de que se desee finalizar los estudios profesionales con el consiguiente certificado que los acredite.

De ahí también que, frente a la oferta que España hace de una opción de Formación Profesional, la correspondiente a Alemania se amplíe hasta llegar a cuatro modalidades, obedeciendo con ello al reconocimiento de la diversidad en las diferentes orientaciones, en los diferentes colectivos de personas, en los divergentes grados de atención y sobre las diferentes certificaciones<sup>981</sup>. Puede apelarse, incluso, al hecho de que en algunas ocasiones los límites entre la Formación Profesional reglada y la Formación Profesional continua se desdibujen para dar lugar a combinaciones que permiten al estudiante-trabajador finalizar sus estudios con un certificado regulado por el Estado. Pero es que también, con efectos integradores, se diseña otra de las posibilidades de acceso: la probabilidad de combinar la formación académica más clásica de los *Gymnasia* con nociones de carácter y naturaleza más profesionalizante. Las opciones factibles desde Alemania, frente a la 'Formación Profesional Grado Medio' española, son: las *Berufsfachschulen* (Formación Profesional a jornada completa), las *Fachoberschulen* (escuela Técnica de enseñanza secundaria), las *Berufsaufbauschulen* (centros Formación Profesional prolongada), y los *Fachgymnasium* o *Berufliches* (nivel superior de *Gymnasia* con orientación

---

<sup>981</sup> Para la consulta de datos sobre las opciones de Formación Profesional en Alemania: BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany", *Comparative Education* 2 (1987), 123-143; KUHRT, Willi: "Posibilidades y límites de la integración de la formación general y la Formación Profesional". *Revista de Educación* 292 (1990), 239-254; PEDRO, Francesc: *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid. CIDE/MEC, 1992; HER MAJESTY'S INSPECTORATE: *Aspects of Full-Time Vocational Education in the Federal Republic of Germany*. London. HMSO, 1993; GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid. Dikynson, 1993; FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL: *Post-16 Vocational Education and Training in Germany: international report*. Coventry. FEFC, 1995; LEHMANN, J.: "Germany: system of Education". En POSTLETHWAITE, T. NEVILLE: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Second Edition. Great Britain. Pergamon, Elsevier Science Ltd., 1995. MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de la Formación inicial en la Unión Europea*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Bonn. German EURYDICE Unit, 1996; EURYDICE: *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Brussels. EURYDICE, 1997; WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: "Germany". En OECD: *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Paris. OCDE, 1998. pp., 195-235.

técnica). Los detalles más relacionados con la ordenación académica de este nivel serán estudiados en el siguiente apartado.

Puede concluirse con esta idea señalando cómo en Alemania realmente se establece un nivel de Formación Profesional 'a la carta', en la medida en que se ajusta a las posibilidades, necesidades, expectativas e intereses de uno de los protagonistas del proceso formativo: el alumno. En este sentido, queda a España todo un camino por recorrer, hasta poder ofrecer al público necesitado de formación una panoplia de opciones y modalidades que se repartan de forma equitativa y congruente en diversos horarios. Este proceso de cambio pasaría igualmente por reconocer, tal y como sucede en Alemania, todos los certificados y titulaciones (ya sean más cercanos a la Formación Profesional reglada, ya se asemejen más a las opciones continuas) sancionadores del proceso de formación, y de cara al mercado laboral español.

Finalmente, hay que destacar un último aspecto que resulta crucial en la diferenciación de los niveles de Formación Profesional: la posibilidad de continuidad y el paso que se produce entre los niveles de Formación Profesional media y superior. En este aspecto vuelve a mostrarse una brecha que separa la actuación de ambos países.

En Alemania se da un paso directo, sin estridencias, entre las escuelas de Formación Profesional de grado medio y las que se conciben como escuelas más especializadas de Formación Profesional<sup>982</sup>. Sin embargo, el caso español es particular, ya que el paso de un grado a otro no es automático. Para poder acceder a este segundo, hace falta un requisito indispensable, y éste consiste en haber accedido primero al nivel de Bachillerato (preferentemente con la especialidad más cercana a su opción profesionalizante). Con esta medida, controvertida en cierto sentido<sup>983</sup>, se

---

<sup>982</sup> Aun así, son muy pocos los alumnos que pasan de una trayectoria de Formación Profesional de ciclo corto a una trayectoria de ciclo largo. MAURICE, M., SELIER, F. y SILVESTRE, J.J.: *Política de educación y organización industrial*. Op. Cit. p., 55.

<sup>983</sup> De todas formas, se ha dispuesto que hasta que no se produzca la implantación total y generalizada de los Ciclos formativos se materializan una serie de medidas transitorias, denominadas 'indirectas' (entendiendo por 'medida directa' el paso a través de Bachillerato), y es que tendrán acceso directo aquellas personas que acrediten: tener el Título de Técnico Especialista (según la Formación Profesional de segundo grado de la Ley de 1970), haber cursado un Módulo Profesional Experimental de nivel III y que deban repetir dicho Módulo, además de equivalencias correspondientes al Curso de Orientación Universitaria. Además, el

trata de reaccionar contra los efectos que inevitablemente se produjeron con la Formación Profesional que tuvo lugar en el transcurso de la otra Ley educativa, la Ley General de Educación. A través de este remedio reactivo, así, se desea conseguir una Formación Profesional de Grado Superior mucho más exigente y especializada, de manera que los alumnos que acudan a éstas puedan disfrutar de una formación semejante a las ofrecidas en las escuelas Técnicas.

Sin embargo, también cabe la posibilidad de acceder al Ciclo Superior de Formación Profesional a través de las denominadas 'Medidas Indirectas': éstas suponen estar en la posesión del título de Técnico (o cualquiera de sus equivalentes, de las leyes educativas anteriores) y realizar para ello una Prueba de Acceso. Para esta prueba, anteriormente era necesario tener cumplidos los veinte años, aunque en el Artículo 69 de la reciente Ley de Presupuestos de 1999 esta edad se ha adelantado a los dieciocho años.

Junto a esta modificación sustancial, también se está introduciendo experimentalmente la posibilidad de estudiar un 'curso puente', para poder transitar de un ciclo a otro. Éste es considerado como una preparación para la Prueba, pero no sustituye a ésta. En todo caso, se piensa que las calificaciones obtenidas durante este curso de preparación pudieran servir para promediar con la calificación obtenida en la prueba.

En definitivas cuentas, esta serie de medidas pasan a formar parte de un conjunto estructurado de elementos que aportan al panorama educativo una sucesión de novedades, con las que se trata de avanzar, de superar los conceptos enquistados y de conseguir un nivel educativo que camine hacia el éxito que ya consiguen otros países, como es el caso de Alemania<sup>984</sup>. A continuación se revisarán más elementos, que se presentan ciertamente como novedosos, en el apartado de 'Ordenación Académica'.

---

acceso indirecto a la prueba exige tener cumplidos los veinte años e incluye una prueba de capacitación. Disposición adicional Cuarta en su Punto 3. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 40.

<sup>984</sup> Aunque, y paradójicamente, dada la configuración actual que la Formación Profesional tiene en ambos países, puede adelantarse que ni en Alemania ni en España existe una tendencia lo suficientemente consolidada que permita confirmar la intencionalidad de los alumnos de pasar de la trayectoria inicial de Formación Profesional a la trayectoria más especializada. Esta realidad tiene, sin dudas, repercusiones sobre la identidad de ambos tramos educativos. Para el caso alemán: MAURICE, M., SELLIER, F. y SILVESTRE, J.J.: *Política de educación y organización industrial*. Ibidem.

## 13.3.

**LA ORDENACIÓN ACADÉMICA**

El Apartado de 'Ordenación Académica' tiene un carácter complementario al anterior. A través de éste, se ponen 'nombres y apellidos' a los sistemas educativos reglados de Formación Profesional, ya que se estudian aspectos relacionados con las especialidades en las ramas cursadas, así como la metodología didáctica dominante. Otros aspectos fundamentales que pueden localizarse en la Tabla 13.5. se relacionan directamente con los tipos de certificados que pueden encontrarse, con los Títulos conducentes de este nivel y, en último pero no menos importante lugar, cuál es el rol estratégico jugado por el emplazamiento empresarial. Como en los casos anteriores, la Tabla 13.6. expone las semejanzas y diferencias encontradas.

Tabla 13.5.  
Duración, especialidades cursadas, titulaciones y funciones de la empresa formadora de Formación Profesional

	España	Alemania
Edad de entrada	16 años	15-16 años
Duración niveles	<ol style="list-style-type: none"> <li>Formación Profesional Específica de Grado Medio: Tres años.</li> <li>Formación Profesional Específica de Grado Superior: Un año.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><i>Berufsfachschule</i>: Tres años.</li> <li><i>Fachoberschule</i>: Dos años.</li> <li><i>Berufsaufbauschule</i>: Un año.</li> <li><i>Fachgymnasium</i> o <i>Berufliches Gymnasium</i>: Tres años.</li> </ol>
Especialidades cursadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familia I: Hostelería y Turismo.</li> <li>Familia II: Administración e Informática de Gestión.</li> <li>Familia III: Química.</li> <li>Familia IV: Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados: Automoción.</li> <li>Familia V: Textil, confección y piel.</li> <li>Familia VI: Sanidad.</li> <li>Familia VII: Comercio.</li> <li>Familia VIII: Electricidad-Electrónica.</li> <li>Familia IX: Edificación Civil y Obra Civil.</li> <li>Familia X: Mecánica.</li> </ul> (Las Familias se estructuran en Módulos profesionales)	<ol style="list-style-type: none"> <li><i>Berufsfachschule</i>: Sector empresarial, idiomas extranjeros, sector industrial, economía doméstica, trabajo social, salud y arte.</li> <li><i>Fachoberschule</i>: Tecnología, Administración, ciencias empresariales, nutrición y Economía doméstica, agricultura, trabajo social, diseño y náutica.</li> <li><i>Berufsaufbauschule</i>: Tecnología, Economía doméstica, trabajo social y agricultura.</li> <li><i>Fachgymnasium</i> o <i>Berufliches Gymnasium</i>: Técnicas empresariales, ingeniería (electricidad, metalurgia y construcción).</li> </ol>
Especialidades preferentes	Administración, Electricidad y Electrónica.	Ayudante Técnico.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>Módulos profesionales II y III, que se estructuran en Ciclos Formativos de Grado medio y Superior.</li> <li>'Competencia'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crítica a la modularización.</li> <li>'Cualificación'.</li> </ul>
Títulos	<ol style="list-style-type: none"> <li>Título de Técnico.</li> <li>Título de Técnico Superior.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><i>Berufsfachschule</i>: Auxiliar Técnico reconocido por el Estado y Auxiliar comercial reconocido por el Estado.</li> <li><i>Fachoberschule</i>: —</li> <li><i>Berufsaufbauschule</i>: —</li> <li><i>Fachgymnasium</i> o <i>Berufliches Gymnasium</i>: Título de doble capacitación y <i>Allgemeine Hochschulreife</i>.</li> </ol>

	España	Alemania
Tipología de certificados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificados obtenidos en escuelas de extensión de Formación Profesional.</li> <li>- Certificados obtenidos por las Cámaras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificados obtenidos en escuelas de extensión de Formación Profesional.</li> <li>- Certificados obtenidos en escuelas especializadas de Formación Profesional.</li> <li>- Certificados de escuelas técnicas superiores.</li> </ul>
Funciones de la empresa formadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a completar conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el centro educativo.</li> <li>- Favorecer el conocimiento de la organización socio-técnica de las relaciones laborales de las Familias profesionales.</li> <li>- Realizar acciones de seguimiento y evaluación del alumno</li> <li>- Emitir un informe conjunto con el centro escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar a los alumnos para que comiencen a ser formados.</li> <li>- Proponer los requisitos mínimos de calidad en la formación ( a partir de lo estipulado por el Estado).</li> <li>- Formar al alumno en el ámbito de la empresa y asegurar también su formación teórica.</li> <li>- Establecer una cuota de formación, pagos y subvenciones del BIBB, del gobierno federal y de los Estados Federales.</li> </ul>

Tabla 13.6.  
Aspectos comparados.

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	España	Alemania
1. Distribución modular de las especialidades profesionales. 2. Certificación al finalizar los cursos. 3. Funciones que cumple la empresa relacionadas con la calidad de la educación recibida.	1. Variedad en los años de duración. 2. Especialidades cursadas. 3. Preferencias. 4. Actitudes hacia la modularización. 5. ¿Qué enseñar? u objeto de la educación: 'competencia' versus 'cualificación'. 6. ¿Se sanciona al sujeto con una titulación final?. 7. Tipos de certificación de Formación Profesional. 8. Diferentes grados de objetivos y autonomía de la empresa.	Tres años. Turismo, hostelería, informática, sanidad, mecánica, textil, etc. Automoción, Electricidad y Comercio. Positiva (lo convierte en uno de los factores de la nueva reforma educativa claves). La Competencia Sí. Centros de Formación Profesional y Cámaras. Menos autonomía.
		Uno, dos y tres años. Idiomas, sector industrial y empresarial, salud, nutrición, trabajo social, economía doméstica, metalurgia, etc. Ayudante Técnico. Crítica (dominio de la 'profesión'). La Cualificación (o 'profesión'). No siempre. Tipologías de centros de Formación Profesional. Más autonomía.

El último de los apartados analizados también contiene una serie de rasgos que parecen mostrarse como más llamativos, al marcar diferencias manifiestas entre los dos países objeto de comparación. Se incidirá sobre aspectos relacionados con los años de duración, con las especialidades estudiadas, así como con aspectos más relacionados con el cómo enseñar y cómo certificar lo enseñado dentro de la Formación Profesional. El papel de la empresa también resulta aspecto de análisis comparativo.



Los años de duración del nivel educativo varían, lógicamente, entre los dos países, sobre todo si se toma en consideración que para el caso alemán no existe una, sino hasta cuatro modalidades de Formación Profesional. Siguiendo el imperativo de que el diseño de cada curso se confecciona a partir de las necesidades reales de los alumnos, esta premisa sirve para justificar que habrá estudios de hasta tres años de duración (pudiendo también ser menores: de uno y dos años). De todos modos, y este aspecto se muestra común con España, hacen falta tres años de estudios para pasar a niveles superiores de Formación Profesional.

En cuanto a las ramas que los alumnos eligen y que son objeto de especialización, y si bien éstas responden a diferentes denominaciones, se pueden concentrar en los mismos campos o áreas de estudio: un área más técnica, un área vinculada con el mundo de la industria, un área más relacionada con la esfera social y un área con la sanidad. Así, cada una de las denominaciones señaladas en los cuadros de las categorías pueden enmarcarse en las áreas nombradas.

Una de las diferencias que aparecen en la estructura de las mismas es que mientras en España se ordenan las especialidades en torno a 'Familias profesionales'<sup>985</sup>, en Alemania se realiza en torno a 'Ramas profesionales'. Otra viene marcada por la presencia de algunas especialidades en Alemania que no tienen su equivalente en España, tal y como ocurre con la rama de 'Trabajo social' o 'Economía doméstica'. Lo mismo puede aplicarse sobre las preferencias elegidas por los estudiantes de ambos países, porque mientras los estudiantes alemanes eligen prioritariamente profesiones como ayudante técnico de informática, ayudante técnico económico o de biología, los estudiantes españoles prefieren las tareas relacionadas con la Administración, seguida por la Electricidad y la Electrónica<sup>986</sup>.

La diferenciación tan acusada que encontramos entre las preferencias escogidas por alumnos de uno y otro país tiene una justificación: las elecciones

---

<sup>985</sup> Las Familias profesionales correspondientes a la Formación Profesional que se desarrolla en el marco legal de la LOGSE, con su correspondiente indicación del grado que presenta el ciclo, las denominaciones de las especialidades y el marco legal que las avala puede encontrarse en el Anexo I, conjuntamente con la Formación Profesional en la Ley General de Educación y en la Etapa de Experimentación.

<sup>986</sup> Los datos referentes a Alemania corresponden a MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 56. Los datos referentes a España, corresponden a CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Op. Cit. p., 64.

aparentemente más sofisticadas presentadas por los alumnos alemanes obedece al hecho de que la Formación Profesional especializada es una opción formativa que muy pocos llegan a realizar. Bien al contrario, es la opción del sistema dual la elegida por la mayoría de estudiantes, y las especialidades que presenta esta modalidad educativa sí que se aproximan a las elegidas por los alumnos españoles.

Un análisis aparte merece los criterios que se refieren a cómo se estudia la Formación Profesional, esto es, al debate que hoy se establece en torno a la metodología de la modularización.

Con respecto a la metodología modular<sup>987</sup>, los alemanes se muestran reticentes a la adopción de un sistema según el cual puedan certificarse 'partes' de una determinada competencia, de una manera totalmente individualizada. Bien al contrario, en Alemania se enfatiza la tendencia según la cual se insta a promover y desarrollar cursos en los que se conceda al alumno una temporalidad para que éste madure. De ahí la resistencia al proceso de modularización, en la medida en que se considera que el Módulo lo que consigue es una aceleración en la adquisición de las cualificaciones, llevando consigo el desarrollo desigual de conocimientos, procesos, competencias y actitudes<sup>988</sup>.

Hay que hacer, llegados a este punto, dos consideraciones con respecto a la metodología modular: la primera tiene que ver con qué es lo que los alemanes priorizan con respecto a la Formación Profesional desde un punto de vista didáctico;

---

<sup>987</sup> Hay que reconocer que existe como trasfondo una realidad pedagógica que está actuando, además, sobre este tópico, y que está determinando en buena medida la consideración que se posea del Módulo sobre el conjunto global de factores que inciden sobre la Formación Profesional. Y es que, sin perder de vista el grado de aceptación de la metodología modular, es en su base, esto es, en la adopción del objeto de enseñanza-aprendizaje, donde subyace el verdadera diatriba, porque, ¿se enseñan "competencias" o "cualificaciones"?

La controversia establecida en torno a la consideración de que las competencias se muestran como objeto más pertinente y susceptible de ser enseñado, o de las cualificaciones, en su caso, se reproduce aquí fielmente, al encontramos con dos países comunitarios donde se defienden cada uno de los conceptos planteados: en Alemania se camina hacia la adopción de la cualificación profesional, en tanto que España se muestra más partidaria de la enseñanza y aprendizaje de las competencias profesionales. Les remito al Capítulo Noveno para un estudio más pormenorizado de la diatriba generada que incide sobre la manera de entender y proyectar el concepto de 'Módulo'.

<sup>988</sup> GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Op. Cit. p., 66.

la segunda trata de justificar el por qué de esa actitud contra las opciones que presenta el Módulo como metodología de trabajo.

Si se contesta a la primera de las cuestiones planteadas, los alemanes prefieren incidir sobre los currícula profesionales, siendo conscientes de que ha de caminarse hacia nuevas orientaciones educativas de carácter más innovador. Hoy en día se tienen puestas la mirada y las esperanzas en las numerosas innovaciones metodológicas que concurren en los proyectos educativos alemanes, hasta el punto de poder confirmar que 'una ola de renovación pedagógica' se extiende en estos momentos sobre la educación aplicada a la Formación Profesional y cristaliza en la extensión variada de metodologías y procedimientos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior equivale a reconocer que son la consideración de las metodologías activas y reactivas, la materialización de la metodología y currícula convenientemente actualizados los aspectos que han de mejorarse en los dos emplazamientos: en la escuela y en la empresa. Una información más extensa y detallada sobre estos aspectos didácticos puede ser consultada en el Capítulo Noveno.

Con respecto a la justificación del por qué ese aparente rechazo hacia una metodología que parece mostrarse como la unidad elegida por las más recientes reformas que han tenido lugar en el entorno europeo de la Formación Profesional, las causas que giran en torno a esta actitud reticente hay que buscarlas en la misma filosofía alemana. Si se entiende como sistema de Formación Profesional modular "aquél a través del cual se transmiten cualificaciones parciales, resultantes de la división de la cualificación profesional global"<sup>989</sup>, la Formación Profesional alemana no aceptará la completa modularización del sistema de Formación Profesional actual, ya que al calificativo de 'parcial' se le opone la visión de conjunto de 'global' o 'total', mucho más cercana de la filosofía más abarcadora e integral del concepto de 'profesión' alemana. Dicho de otra forma, el sistema de profesiones en Alemania es un fundamento esencial de la estructura formativa, que no puede sustituirse por un sistema modular. De este modo, se está garantizando que la formación sea algo más que la adquisición de una serie de cualificaciones parciales.

---

<sup>989</sup> Definición tomada del Capítulo Noveno. Sección Tercera. Apartado 9.3.3.3. *Cuestiones pedagógicas emergentes en la modalidad de Aprendizaje*. ZEDLER, Reinhard: "Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal de Alemania". Op. Cit. 23.

En España, sin embargo, el Módulo se convierte en uno de los aspectos clave de la nueva reforma educativa<sup>990</sup>, augurando un éxito sin precedentes con respecto a la reforma educativa anterior. La estructura fácilmente reconocible del Módulo profesional (los objetivos generales, los objetivos terminales, los contenidos y las orientaciones didácticas), unido a la facilidad de conexión y adaptación con materias de carácter muy divergente (como es el caso del Módulo de Prácticas formativas) lo convierten en un instrumento valioso que se manifestó muy pronto como una realidad palpable, no sin antes conocer un amplio proceso de experimentación (periodo en el que es, precisamente, cuando se gesta y madura el Módulo como concepto y método formativo)<sup>991</sup>. Tras la estructuración de los Módulos en ciclos formativos (de Grado Medio y Superior), en la actualidad el Ministerio de Educación y Ciencia está implantando gradualmente un buen número de éstos, de acuerdo también con el calendario de implantación.

Precisamente, como ya se ha indicado, uno de los Módulos cuya elaboración, planificación y proyección ha tenido más impacto en la reforma española ha sido el Módulo denominado 'Formación en Centros de Trabajo' (FCT)<sup>992</sup>. A través de éste,

---

<sup>990</sup> El Módulo profesional ha sido objeto de estudio, experimentación y reflexión en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1991-1992*. Volumen I y II. Madrid. MEC, 1992; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1992-1993. Volumen I y II*. Madrid. MEC, 1993; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la experimentación de Módulos profesionales. Curso 1993-1994. Volumen I y II*. Madrid. MEC, 1994; LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, 1996; CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*. Madrid. Ministerio de educación y Ciencia, Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1996; PELETEIRO, Antonio: "La nueva Formación Profesional reglada: análisis de su diseño y situación actual". *Profesiones y Empresas* 2 (1997); CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1998; MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA: *Catálogo de Títulos de Formación Profesional. Hoja informativa E.3.5.2*. Madrid. MEC, 1998; y LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, Maria Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla. GIECSE, 1999.

<sup>991</sup> Este momento experimental resulta recogido en la Tesis Doctoral en el Capítulo Tercero, Apartado Tercero.

<sup>992</sup> Para consultar aspectos referentes al concepto y características de los FCT, así como al proceso de aplicación de las prácticas, véase: ALEMANY, M.C.: "Las prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?". *Revista de Educación* 293 (1990), 175-183; FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Educación, formación y empleo*. 2ª edición. Madrid. Eudema, 1992; DE PABLO, Antonio: *Hacia una formación profesional concertada: Problemas y posibilidades*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1993; FARRIOLS, Xavier e INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina: les practiques a la empresa*. Barcelona. ICE/HORSORI, 1993; ZABALZA, M.A.: "La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría/práctica". Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas de la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo, 1993; CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, Módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela Española, 1993; MINISTERIO DE

el alumno cumplimentará la parte práctica de su aprendizaje. El *FCT* presenta numerosas novedades con respecto al modelo de prácticas estipulado desde la Ley educativa anterior, y éstas se resumen en que el alumno cursará por vez primera dentro de su Ciclo formativo correspondiente un Módulo de Formación Profesional en centros de trabajo reales, en los que realizará sus prácticas, por un lado, y por otro en que también supone una apuesta fuerte por la concertación social, al existir una vinculación real y explícita entre la administración educativa y los agentes sociales. Son, en efecto, nuevos también los papeles que se exigen y demandan sobre la figura del empresario, que adquiere nuevas responsabilidades sobre la formación del alumno.

El *FCT* se presenta, además, como una estructura independiente integrada por las actividades propias de la formación y a la vez se inserta dentro del proyecto interdisciplinar. Está conformado por un número de capacidades terminales y criterios de evaluación, que ayudarán a orientar las actividades formativas de los alumnos en los centros de trabajo. Ésta ha de desarrollarse en el ámbito productivo o empresarial, si bien comprende dos bloques formativos diferentes y complementarios a la vez: junto a la parte que se realiza en los centros de trabajo, existe una parte que se desarrolla en los centros escolares. De esta forma, el *FCT* se incorpora al diseño curricular de la Formación Profesional Específica de manera explícita y obligatoria.

En el ámbito de la evaluación, será el responsable de la Coordinación del Módulo Profesional y los Tutores de Prácticas quienes, asesorados por el equipo educativo, establecerán los criterios relativos a la evaluación de las actividades que componen la *FCT* y las prácticas formativas. El resultado será un documento de compromiso, evaluable cualitativamente con el criterio 'APTO/NO APTO').

En Alemania, las prácticas se han mantenido prácticamente sin modificaciones hasta la actualidad. Al igual que ocurre con el caso español, existe en

---

EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Formación en Centros de Trabajo-FCT*. Madrid, MEC, 1994; CAÑETE, Antoni y FRANCI, Josep: *Support educatiu a la inserció professional*. Barcelona. ICE/HORSORI/Serveis de Cultura Popular, 1994; TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Madrid. Escuela Española, 1995; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, 1996; CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÁMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA: *Formació en centres de Treball-FCT*. València. Conselleria d'Educació i Ciència, 1998; y CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Madrid. MEC-Programa LEONARDO, 1998.

la empresa un tutor de prácticas que se encarga del aprendizaje y evaluación de la parte concerniente a las prácticas que el alumno realiza en la empresa, aunque en el examen final de carácter nacional también existe una parte en la que éste ha de acreditar lo aprendido mediante una prueba en la que se valore la adquisición de metodologías de trabajo en la organización empresarial.

El anterior aspecto conecta directamente con la consideración de la presencia o no de titulaciones, así como con la tipología de certificados que se expiden al finalizar los cursos realizados. En España se sancionará al sujeto con el consiguiente Título de 'Técnico' y 'Técnico Superior'. Esto no sucede en el caso alemán, ya que si bien los cursos tienen determinadas características (como puede ser que sean de un año de duración, o que se realicen a tiempo parcial), no se garantiza al sujeto que finalice con un Título reconocido a nivel del país. Lo anterior no está implicando que no se otorgue algún tipo de certificado, asegurando con ello el carácter terminal del curso recibido. Así, corroborando lo dicho, son las modalidades correspondientes a las *Berufsfachschule*, con el título de: 'Auxiliar Técnico' reconocido por el Estado y 'Auxiliar Comercial' reconocido por el Estado; y la del *Fachgymnasium* o *Berufliches Gymnasium*, con el Título de doble capacitación y el *Allgemeine Hochschulreife*, las dos modalidades que conceden titulaciones, a diferencia de las *Fachoberschule* y las *Berufsaufbauschule*, que se encontrarían en el segundo caso.

Más interesante resulta conocer quién o quiénes resultan ser los responsables de dicha certificación, demostrando de esta manera, una vez más, cómo el caso alemán contiene una de las bazas que explica su éxito en la concertación social. En efecto, en España los certificados que obtienen los alumnos provienen de las dos instituciones certificadoras de cada una de las partes que concurren en la Formación Profesional: el Certificado obtenido en los Institutos de Formación Profesional, para la parte más académica, y, para la parte más práctica, esto es, la realizada en torno al Módulo *FCT*, el certificado realizado conjuntamente entre el tutor de prácticas y el centro educativo que se anexará al primero. Además, como ya se indicó, las Cámaras pueden conceder al alumno un 'Certificado de Cámara', que puede ayudarle a encontrar un puesto de trabajo, en la medida en que éste supone mostrarse como un garante de calidad para las empresas necesitadas de personal cualificado.

En el caso alemán, los certificados son el fruto del acuerdo estipulado de distintas instancias<sup>993</sup>: por un lado, y desde la vertiente académica, existe una multiplicidad de opciones profesionales, aspecto éste que obliga a contar igualmente con instancias certificadoras para los alumnos que acceden estos estudios profesionales: escuelas de extensión de Formación Profesional, escuelas especializadas de Formación Profesional (y, dentro de éstas, escuelas especializadas a tiempo completo, escuelas que lleven a cualificaciones reconocidas, o escuelas de Formación Profesional que lleven a cualificaciones que sólo pueden obtenerse en una escuela), y escuelas técnicas superiores.

La evaluación de las prácticas de la empresa corresponde a los formadores en la empresa (que es equivalente a la figura del tutor de la empresa, en el caso español). Además, el examen final que el alumno de Formación Profesional ha de realizar es convocado por las instancias oficiales o tribunales de exámenes oficiales (hallándose en éstos representados los interlocutores sociales: empresarios, trabajadores y profesores de escuelas profesionales) que concurren en la elaboración y organización de la Formación Profesional<sup>994</sup>. La organización y realización de estos exámenes, tanto los de carácter parcial como los finales, corresponde a las Cámaras, que expedirán el certificado de participación que contiene la evaluación de los progresos de la formación.

No deja de sorprender, llegados a este punto, la complejidad institucional que rige a la Formación Profesional más académica, aunque siempre bajo la consideración de que los límites entre la Formación Profesional y la formación

---

<sup>993</sup> La certificación de los cursos de Formación Profesional en Alemania puede ser consultada en: GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1993; MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995; MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1996. 4ª edición y EURYDICE: *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Brussels, EURYDICE, 1997.

<sup>994</sup> Las bases jurídicas de la celebración, configuración y realización de los exámenes finales están contenidas entre los Artículos 34 y 41 de la División IV 'Exámenes' de la Ley de Formación Profesional: en éstos puede comprobarse aspectos tales como la definición de "examen final" (Sección 34), Objeto de los exámenes (Sección 35), Cuerpo examinador (Sección 36), composición del tribunal examinador (Sección 37), o admisión a los exámenes finales (Sección 39). También se hace referencia a otros apartados, como son los referidos a la admisión en casos especiales, o la equivalencia entre los certificados de examen. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Op. Cit. pp., 33-39.

continua en Alemania se desdibujan en muchos casos particulares. Este aspecto, lejos de ser negativo, está asegurando una formación continua que se acerca en muchos casos a la Formación Profesional reglada y que, más interesante estratégicamente hablando, conduce incluso a certificaciones reconocidas.

Finalmente, y en íntima conexión con las prácticas de la empresa, por cuanto se muestra como responsable del buen funcionamiento de las mismas, se tratan, a continuación, las funciones que el empresario ha de mantener dentro del plan de formación global del alumno.

En España, la empresa que forma puede cumplimentar con las prácticas de los alumnos varias funciones: puede formar en sus técnicas y procesos de fabricación a futuros técnicos; puede cubrir más adecuadamente sus necesidades futuras de profesionales bien preparados, favoreciendo su competitividad en el mercado; puede enriquecer y consolidar su estructura con plantillas integradas y con conocimientos que la hagan más competitiva e innovadora; la *FCT* puede ser un mecanismo de inserción en su propia empresa; la empresa amplía su esfera de relación, lo que genera un mejor conocimiento de la misma en su entorno, favoreciendo las nuevas posibilidades de actuación. Y es que invertir en formación siempre asegura rendimientos futuros.

A cambio, el empresario tiene responsabilidad directa sobre los aspectos formativos dentro de la empresa, entre los que se incluye la organización de la empresa. Éste delegará estas funciones en la figura del tutor de prácticas, que será la figura formativa encargada de realizar un seguimiento, así como de emitir un informe final del módulo de *FCT* en conjunción con los responsables del centro escolar.

En Alemania, el empresario también se compromete con la formación del alumno en el ámbito de la empresa, asegurando de este modo su formación teórica. La empresa es el lugar formador por excelencia, y detenta buena parte del monopolio formativo en Formación Profesional. Hay que recordar que el sistema de Formación Profesional de Alemania está diseñado de manera que son las empresas las que, dentro de un marco legalmente establecido, determinan y deciden aspectos tales



como cuáles serán los emplazamientos de Formación Profesional, cuál será el enfoque que probablemente recibirá, etc.

Pero existen además una serie de competencias que son particulares del empresario alemán, y que le confieren más poder que en el caso español: son las relacionadas con la selección previa que pueden establecer con los alumnos que serán formados, con la proposición de cuáles consideran como requisitos mínimos de calidad de formación que deberán cumplirse en su empresa, así como las responsabilidades derivadas de la financiación que de las prácticas tienen que acatar, mediante el establecimiento de una cuota de formación (aun recibiendo pagos y subvenciones del *BIBB*, del gobierno federal y de los Estados Federales).

## **CAPÍTULO DECIMOCUARTO**

### **ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NO REGLADO**



**CAPÍTULO DECIMOCUARTO:**  
LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NO REGLADO  
DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Las responsabilidades en la gestión, Administración y supervisión del nivel educativo del Aprendizaje son necesariamente diferentes, tanto en España como en Alemania, al igual que ocurre con la legislación que formaliza los principios del Aprendizaje y todos los aspectos que define su ordenación académica. Por esta razón se ha dedicado un apartado independiente desde la metodología comparada, al igual que se dedicó, en el Marco Teórico, un apartado diferenciado en el Capítulo Sexto, en el caso español, y un Capítulo completo, el Noveno, para el caso alemán.

14.1.  
Órganos Gubernamentales responsables, Leyes educativas vigentes

	España	Alemania
Órganos Gubernamentales para la Administración, Gestión y Supervisión de la educación	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.	Ministerio Federal de Educación y Ciencia Investigación y Tecnología ( <i>BMBF</i> ).
Leyes educativas vigentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ley 51/1980, de 8 de octubre de 1980, Básica de Empleo.</li> <li>■ Decreto 1361/1981, de 7 de julio de 1981, sobre Contratos de Trabajo en Prácticas.</li> <li>■ Real Decreto 1992/1984, de 31 de octubre de 1984, Contrato de Trabajo en Prácticas y para la Formación Laboral (BOE 9 noviembre 1984).</li> <li>■ Real Decreto Ley (18/1993) de 3 de diciembre, de Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación (BOE 7 de diciembre de 1993).</li> <li>■ Real Decreto (2317/1993) de 29 de diciembre de 1994 (BOE 31 diciembre 1993). Modificación de aspectos del contrato de aprendizaje y contrato de prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ley de 1960.</li> <li>■ Ley de 1969.</li> <li>■ Ley de 1972.</li> <li>■ Ley de 1981.</li> <li>■ Ley de 1992.</li> <li>■ Ley de reforma de 1998.</li> </ul>

A fin de facilitar su estudio, en este Capítulo se presentan unidos al Cuadro correspondiente a la legislación que crea la figura del Aprendizaje [14.1.] y la Ordenación Académica [14.2.], que ordena y regula los elementos que concurren en la primera. De este modo, la tabla comparativa que les sigue [14.3.], contiene una integración de ambos elementos.

14.2.  
Ordenación Académica de la Formación Profesional no Reglada: el Aprendizaje

	España	Alemania
Requisitos de entrada	No es necesario tener certificados y diplomas de Formación Profesional o Universidad.	No es necesario tener certificados y diplomas de Formación Profesional o Universidad.
Edad de entrada	Mayores de 16-menores de 25 años.	18-20 años. Incidencia de alumnos que han finalizado estudios superiores y/o universitarios.
Duración niveles	Seis meses-tres años.	Dos-cinco años.
Modalidades cursadas	Agricultura Industria Construcción Servicios	Industria, Comercio y Administración/ Metal/ Electricidad/ Construcción/ Madera/ Textiles/ Química, física y biología/ Impresión/ Pintura/ decoración/ Cuidados de belleza/ Salud/ Nutrición/ Agricultura (370 ocupaciones)
Especialidades preferentes	---	1. Sector servicios (58'3%). 2. Industria y comercio (51'3%). 3. Artesanía (32'2%).
Tipología de certificados	Certificado de Profesionalidad (El certificado corresponde al de 'Operario Cualificado' (mando intermedio).	1. Certificado de formación o certificado de aprendizaje. 2. Certificado de examen intermedio. 3. Certificado de examen final.
Autoridades Certificadoras	INEM (Oficina Nacional de Empleo).	1. Empresas. 2. Cámaras. 3. Escuelas de Formación Profesional.
Papel de la empresa	- Tutelar el proceso de aprendizaje. - Impartir formación teórica (15%) y formación práctica. - Dotar al alumno de un instructor.	- Proveer plazas de formación en la empresa. - Establecer directrices de formación en la empresa. - Adoptar mecanismos de autorregulación en la Formación Profesional.

Tabla 14.3.  
Aspectos comparados

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	
	España	Alemania
1. Constituye una opción educativa con entidad propia aparte del sistema educativo reglado. 2. No se requiere certificación para entrar a esta opción formativa. 3. Edad de entrada (tramo 16-25 años). 4. Tipología de certificado adquirido.	1. Grado de aceptación, objeto de atención y estatus de la figura del aprendiz. 2. Peso de la historia del aprendizaje y repercusiones sobre su actual situación. 3. Duración del periodo de aprendizaje. 4. Número de Especialidades.  5. Número de certificaciones adquiridas. 6. Autoridades certificadoras: número y responsabilidades sobre el Aprendizaje. 7. Funciones de la empresa.	Opción apenas desarrollada. En proceso de actualización.  Periodo 1980-actualidad.  Tres años.  - Agricultura. - Industria. - Construcción. - Servicios.  Un certificado.  INEM. Depende del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.  Tutela, formación teórica y formación práctica.
		Opción muy institucionalizada. Goza de atención preferente.  Periodo 1960-actualidad.  Dos años.  Industria, Comercio y Administración/ Metal/ Electricidad/ Construcción/ Madera./ Textiles/ Química, física y biología/ Impresión./ Salud/ Pintura y decoración/ Nutrición/ Agricultura/ Cuidados de belleza  Tres certificados.  Las escuelas, las Cámaras y las escuelas de Formación Profesional.  Provisión de plazas de formación, directrices de formación en la empresa y adopción de mecanismos de autorregulación.

El sistema de Aprendizaje (en Alemania, denominado 'sistema dual') es un sistema plural desde el punto de vista pedagógico. Se rige por el principio de pluralidad de los lugares de aprendizaje, aspecto éste que se configura como una de las características que singularizan a esta modalidad profesional. Otro de los rasgos característicos consiste en la colaboración entre dos instancias diferentes: por un lado, las empresas, y, por otro, las escuelas profesionales. Desde la óptica de la teoría del aprendizaje y del lugar de aprendizaje, según Münch, se trata de "la conjunción de un aprendizaje en situación ocupacional (los aspectos funcionales) y un aprendizaje en el ambiente protector de una escuela profesional (los aspectos didácticos)"<sup>995</sup>.

Partiendo de la revisión que puede hacerse de la legislación en materia de aprendizaje<sup>996</sup>, la concepción y materialización del concepto de 'alternancia' se halla mucho más sólidamente establecido e institucionalizado en Alemania que en España. Hay que reconocer que la cultura de la formación en la empresa que se alza como adalid de la política educativa en materia profesional en Alemania consigue que la primera tienda hoy a erigirse como una opción no sólo posible, sino incluso 'deseable', consiguiendo que en la actualidad más del 50% de alumnos elija esta modalidad formativa.

Además, esta opción presenta varias ventajas, más substanciosas con respecto a las otras opciones que se imparten desde el ámbito de la Formación Profesional reglada. El contacto directo con la realidad más inmediata del entorno productivo indudablemente dota al alumno que se forma de conocimientos, destrezas, competencias y aptitudes mucho más prácticos, funcionales y provechosos. Al mismo tiempo le proporciona una visión organizativa realista, al sentirse parte integrante y por tanto protagonista y partícipe activo dentro de la misma, e incluso le concede la oportunidad de promocionar dentro de la empresa, una vez que se ha comprobado su aprovechamiento como aprendiz, y en función de las necesidades reales que se requieran desde la propia empresa.

---

<sup>995</sup> MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Op. Cit. p., 38.

<sup>996</sup> Para este fin les remito al Capítulo Noveno (Sección 9.3.) para el caso del aprendiz en Alemania, y el Capítulo Cuarto para el caso del aprendiz en España.

Las razones de la actual consideración que recibe el modelo de aprendiz en el contexto alemán hay que buscarlas en el hecho de que Alemania es acreedora de una historia que hunde sus raíces en el periodo de la Edad Media, y que conoce el auge del comercio y la producción de manufacturas que conviven con la organización gremial y el quehacer de los maestros artesanos<sup>997</sup>. El aprendiz se nutría de las enseñanzas de su maestro, y cuando la situación de aprendizaje comenzó a ser mucho más común (no en vano la revolución industrial ayudó a que esta figura se generalizase e incluso organizase) surgieron las primeras regulaciones tratando de uniformar y consensuar algunos aspectos organizativos, retributivos y formativos<sup>998</sup>.

En España, sin embargo, la historia del aprendiz y de las circunstancias que forjan a esta figura parecen diluirse en el tiempo, desde su surgimiento en la Edad Media, ya que el modelo gremial desaparece en el siglo XIX sin que se cree una figura que reemplace al primero. Lo anterior trae como consecuencia el hecho de que actualmente pueda hablarse de un camino ciertamente espinoso, lleno de obstáculos que la legislación todavía no ha abordado, o lo ha hecho muy confusamente<sup>999</sup>. Entre

<sup>997</sup> Para una revisión de la historia del aprendiz en Alemania, véase CARTON, Michael: *La educación y el mundo del trabajo*. Paris. UNESCO, 1985; SELLIN, Burkart: *The present situation and the future prospects of apprenticeship training in the European Union*. Berlín. CEDEFOP, 1994; DEISSINGER, Thomas: "The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". *Compare* 1 (1994), 17-35; LIPSMEIER, Antonius: "The historical context of the Vocational Training System. Important reforms and debates on Vocational Training Policy since enactment of the Vocational Training Act". En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and Responsiveness*. Paris. OECD, 1994; KOTCH, Richard: "Germany: Pedagogical objectives and the organisation of alternating learning at school and at work". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?* Paris. OECD, 1994; SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania"; *Bildung Und Wissenschaft* 4 (1995), Número Monográfico; y MÜNCH, Joachim: *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

<sup>998</sup> Una revisión de las Leyes que resumen la organización del sistema dual alemán incluye las siguientes: Ley de los Artesanos (*Gesetz zur Ordnung des Handwerks*), de 1953 (contiene la reglamentación legal para la organización, la formación y el examen de maestría para los artesanos. Incluye además la relación de las profesiones artesanas), Código de los artesanos (*HwO*) de 1953, (revisado en 1969 y 1993); Ley de Protección de los jóvenes trabajadores, de 9 de agosto de 1960, revisada en 1976 (esta ley, aunque no se centre específicamente en la Formación Profesional, incluye, junto a disposiciones específicas para la protección de los aprendices y los jóvenes trabajadores, la obligación de los empresarios de conceder el tiempo necesario para que éstos primeros puedan cumplir su escolaridad obligatoria de acuerdo con la Ley); Ley Federal de Formación de 1969 (*BbifG*), (revisada por última vez en 1994); Ley de Comités de Empresa, de 15 de enero de 1972, para la Formación Profesional en las empresas y derechos de participación del joven en la empresa; Ley de Promoción de Formación Profesional (*BerBiFG*) de 1981, revisada en abril de 1994; Promoción de la Ley de Formación Profesional de 1992 y la más reciente, no exenta de cierta polémica, Ley de Reforma del sistema dual (*Berufsbildungsbericht*) de 1998, en la que se apela a la renovación urgente de algunos elementos del Aprendizaje.

<sup>999</sup> Para la revisión de la legislación correspondiente a la modalidad del Aprendizaje en España, a partir de la década de los años setenta, consúltense: el Decreto 3281/1977, de 16 de diciembre de 1977, de Fomento de empleo juvenil (BOE 26 diciembre de 1977); el Decreto 883/1978 de 2 de mayo, sobre el Contrato de bonificaciones y subvenciones; el Decreto 41/1979, de 5 de enero de 1979, de Promoción del empleo juvenil sobre las subvenciones en las cotizaciones a la Seguridad Social (BOE 12 de enero de 1979); el Real Decreto 1361/1981 de 3 de julio de 1981, sobre Contratos de Trabajo en Prácticas y para la formación para jóvenes trabajadores; la Ley 51/1980, de 8 de octubre de 1980, Básica de Empleo (en la que se distinguen los contratos de

los contenidos analizados en la legislación, quizá el más paradigmático sea la consideración del estatus adquirido por el aprendiz español, al ser comparado con la imagen global proyectada sobre este modelo en el ámbito europeo, en general, y en Alemania, en particular.

La cuestión que subyace en estos momentos hace referencia a cuáles son los aspectos más llamativos de ordenación académica que inciden en el grado de aceptación y el estatus del 'aprendiz'. Se han encontrado cuatro rasgos fundamentales que se mantienen como puntos de divergencia entre España y Alemania:

- En primer lugar, los objetivos que se pretenden con el Aprendizaje.

En Alemania, el objetivo se centra en preparar a los jóvenes para el desempeño de una "profesión"<sup>1000</sup>. En España el objetivo que se persigue consiste en "adquirir una formación técnica y práctica para el desempeño adecuado de un oficio o puesto de trabajo cualificado"<sup>1001</sup>. Si bien en la configuración de las finalidades del Aprendizaje ambos países parecen coincidir, en el caso español hay que añadir que esta modalidad se dirige de forma prioritaria a jóvenes cuya falta de formación específica impide el acceso definitivo al empleo. Esta no parece ser la intencionalidad que se persigue con la formación de los aprendices en Alemania, donde la figura del aprendiz constituye una opción formativa más para el joven que ha de decidir su futuro profesional entre las alternativas que Alemania ofrece.

---

prácticas y los contratos de aprendizaje, que pasarán a denominarse "contratos de formación"); el Real Decreto 1992/1984, de 31 de octubre de 1984, Contrato de Trabajo en Prácticas y para la Formación Laboral (BOE 9 noviembre 1984; la Ley 31/1984 (Ley vigente hasta su derogación reciente por el Real Decreto Legislativo 1/1994), y la Ley 22/1992, de 30 de julio, de Medidas Urgentes sobre Fomento de Empleo y protección por Desempleo (BOE 4 de agosto de 1992), que introdujo subvenciones importantes para la transformación de contratos indefinido. En diciembre de 1993 se publicó un Real Decreto-Ley (18/1993, de 3 de diciembre), bajo el apartado de 'Medidas Urgentes de Fomento de la Ocupación' (BOE 7 diciembre 1993), aprobado por el Gobierno y convalidado por el Parlamento, en el que quedaban reflejadas las medidas urgentes de Fomento de Ocupación. Y el Real Decreto (2317/1993, de 29 de diciembre de 1994) (BOE 31 diciembre de 1993), a partir de una Orden dictada por el Ministerio de Trabajo con fecha de 19 de septiembre (BOE de 28 de septiembre) en el que se especifican algunos aspectos del Decreto Ley en cuanto al contrato de aprendizaje y también respecto a los "contratos en prácticas".

<sup>1000</sup> Sobre el significado de la "profesión" en Alemania, véase el Capítulo Noveno, Apartado 9.2.

<sup>1001</sup> Tal y como aparece en el Artículo 9.1. Sección 2ª Capítulo I. del Real Decreto 2317/1993, en el que se especifican aspectos referidos al contrato de aprendizaje y las condiciones que rigen a esta modalidad.



□ En segundo lugar, con respecto al acceso a la Formación Profesional ambos países coinciden, pero sus repercusiones muestran un alcance diferenciado. Para entrar a esta modalidad formativa no hace falta tener una cualificación previa, o una certificación que acredite ciertos requisitos de entrada que se estimen necesarios.

En el caso de Alemania, los alumnos que deciden entrar en este nivel realizan previamente un año de Formación Profesional (*BGJ* ó *BVJ*)<sup>1002</sup>. Este curso tiene unas funciones muy explícitas relacionadas con el acercamiento e incluso familiarización con el mundo profesional sobre el cual posteriormente se especializarán, a la vez que se añade, con estos cursos introductorios, un componente de mayor calidad y de exigencia para los aprendices que se decantan con esta opción. Precisamente, el estudiante de la Formación Profesional se encuentra en Alemania con una tendencia que no deja de sorprender, y es que, debido a que los requisitos de entrada no son específicos ni se requieren certificaciones concretas y explícitas, resulta curioso, en este sentido, que la situación real marque esta tendencia contrapuesta, que consiste en la inmersión de las opciones académicas en las profesionales, y que también se hace extensible a los niveles superiores de educación. Y es que cada vez son más alumnos que, tras finalizar los estudios de tipo académico o superior (incluso universitario), complementan su formación con el sistema dual<sup>1003</sup>.

Así, tal y como señala el *BMBW* (Ministerio Federal de Educación, Ciencia, Investigación y Tecnología), aproximadamente un 30% de estudiantes universitarios

<sup>1002</sup> Para un análisis de los objetivos y funciones de los cursos *BGJ* y *BVJ*, revise a PREYER, K.: *Berufs- und Betriebspädagogik*. München, Reinhardt Verlag, 1878; MÜNCH, Joachim: *Das duale system. Lehrlingausbildung in der BRD*. Bonn, Deutsche Industrie- und Handelstag, 1979; STREEK, W.; HILBERT, J.; VAN DEVELAER, y otros: *The role of the Social Partners in Vocational Training and Further Training in the Federal Republic of Germany*. Berlin. CEDEFOP, 1987; PEDRO, Francesc: *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid. CIDE/MEC, 1992; HER MAJESTY'S INSPECTORATE: *Aspects of Full-Time Vocational Education in the Federal Republic of Germany*. London. HMSO, 1993; MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de València. Facultad de Filosofía i Ciències de l'Educació. Valencia, 1994; y SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania". *Bildung Und Wissenschaft* 4 (1995), Número Monográfico.

<sup>1003</sup> Poniendo, así, ejemplos a lo dicho con respecto a diferentes modalidades dentro del sistema dual en 1990, y con respecto a la "intrusión" de estudiantes con niveles formativos más altos, en las ocupaciones de tipo comercial, el 1'6% de los alumnos carecía del certificado final de educación secundaria, el 28'9% lo tenía, el 34% había obtenido el certificado final de educación secundaria y el 16'2% poseía cualificaciones obtenidas desde la Universidad. Otra de las modalidades, las ocupaciones relacionadas con los mercados de artesanía y oficios mostraban porcentajes semejantes, al demostrar que el 5'5% de los alumnos que cursaban las materias relacionadas con esta rama no habían obtenido el certificado escolar final, el 52'7% sí estaba en posesión del certificado final de escolaridad, el 18'3% estaba en posesión del certificado final de educación secundaria y un 5'7% tenía el certificado de entrada en la Universidad. MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. pp., 75-76.

ha cursado la Formación Profesional a través del sistema dual<sup>1004</sup>. De ahí que la 'dualidad' establecida esta vez entre la Formación Profesional y la Universidad cuenta con una amplia acogida por parte de los estudiantes. Pero hay más ejemplos; alrededor del 50% de estudiantes que optan por realizar estudios politécnicos han completado un aprendizaje dentro del sistema dual. Es ésta una situación que resulta criticada desde las Cámaras de Industria y el Comercio, en el sentido de que, al final, esta modalidad cada vez cuenta con menos aprendices provenientes de los niveles de secundaria (sentido originario con el que se concibió la figura del aprendiz, mucho más joven que los colectivos procedentes de los niveles finales).

Para el caso español también se plantea la extensión de la modalidad de Aprendizaje, manteniendo como figura contractual de significado formativo los llamados 'contratos en prácticas'<sup>1005</sup>, pero extendiéndose esta vez a los titulados universitarios, después de finalizar sus estudios. El alcance y repercusiones que esta medida tendrá sobre el impacto de la modalidad de Aprendizaje todavía forma parte de la teoría, mientras que en Alemania ya se han evaluado el alcance y las consecuencias que esta tendencia podría tener sobre la actual figura del aprendiz.

□ En tercer lugar, el cometido y funciones que se concede a la certificación del aprendiz permite descubrir planteamientos de base divergentes entre ambos países: en Alemania existen hasta tres tipos de exámenes, mientras que en España sólo uno, de carácter final.

De esta manera, en Alemania se está equiparando el concepto de 'evaluación' y 'certificación', porque los exámenes son concebidos como fruto de un proceso de evaluación continua, de manera que se incide en el carácter procesual de los mismos:

---

<sup>1004</sup> BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft): *Berufsbildungsberichte Bad Honnef*: author, 1993. p., 2 y BMBW (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft): *Berufsbildungsberichte Bad Honnef*: author, 1994. p., 3; ambos en RAUNER, Felix: "School to work transition in Germany". *International Journal of Vocational Education and Training*, 1 (1997), 17.

<sup>1005</sup> Esta modalidad de contratos, dentro de los contratos formativos, se caracteriza porque pueden ser solicitados por estudiantes en posesión del Título de Diplomado Universitario, Licenciado universitario, Técnico o Técnico Superior de la correspondiente profesión (FP), o de los títulos reconocidos como equivalentes que habiliten para el ejercicio profesional. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN DE EMPLEO: *Criterios para la interpretación del Real Decreto Ley 18/1993, de 3 de diciembre de medidas urgentes de fomento de la ocupación y Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, por el que se desarrollan los contratos en prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. Op. Cit. p., 4 e INEM: *Los nuevos contratos de trabajo*. Documento sin paginar.

existe un Certificado de examen intermedio, un Certificado de examen final y un certificado de formación o de aprendizaje, de naturaleza más global, y que viene a aglutinar a las otras dos modalidades.

En España, por su parte, al finalizar los tres años de formación (aspecto éste que sí coincide con Alemania), al alumno se le entrega un certificado de Profesionalidad, en el que se incluye la evaluación de la parte práctica (que conforma el Certificado de Aprendizaje, a partir de un formato homologado confeccionado para la empresa) y de la parte teórica (ésta se encuentra anexada). También puede demandar el alumno un certificado de aprovechamiento (en el que se refleja la asistencia a la formación adquirida).

Además, e íntimamente unido a lo anterior, en Alemania son tres las instancias responsables de la certificación mientras que en España se reducen a dos: el *INEM*, organismo que depende del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que expedirá el certificado final, y el empresario, y que utiliza un formato homologado para acreditar la formación práctica recibida. En Alemania, el aprendizaje acaba siendo competencia y responsabilidad de Cámaras, empresarios y escuelas profesionales. De hecho, la convivencia entre certificaciones de diferente signo obliga a consensuar posturas desde el ámbito formativo y el propiamente productivo o empresarial. Además, éstas resultan ser las mismas instancias que certifican la Formación Profesional reglada. Una vez más se está demostrando el papel estratégico que se cumple con el Aprendizaje, al mostrar unos intereses y expectativas semejantes por parte de los ejecutores que concurren a dicha modalidad.

Un último aspecto que llama la atención sobre el certificado de Aprendizaje alemán que difiere del adquirido en España hace referencia a que el examen final realizado en Alemania es externo, esto es, público, de modo que los formadores de la empresa y la escuela no serán los examinadores finales de sus alumnos. De este modo se está legitimando su carácter nacional, aspecto éste que no puede aplicarse sobre España, ya que los certificados no se obtienen tras la realización de exámenes nacionales. En este sentido, con relación a España, y si bien existe un examen nacional para el Bachillerato, quizá debiera tener lugar otro para Formación Profesional. Así, tal vez el sentido de exigencia aumentaría, al tener que marcarse

unas metas académicas concretas. En definitiva, esta apreciación no hace sino redundar en el bajo estatus que, comparativamente, se ha concedido a la modalidad práctica sobre la teórica.

Como conclusión a este punto, el hecho de que se concentren más exámenes en Alemania que en España en la modalidad de aprendiz y concierna a un colectivo social representativo más amplio apunta a que existe una mayor atención e involucración sobre esta modalidad de aprendizaje que en el caso español. Desde la perspectiva de las autoridades que acreditan una titulación, España parece demostrar una mayor centralización en la evaluación y certificación, en la medida en que el responsable es un organismo que depende del Ministerio de Trabajo; mientras que Alemania demuestra ser fruto de un concierto entre los directamente implicados, por un lado, y más relacionada con la Formación Profesional reglada, por otro lado.

□ Finalmente, y en cuarto lugar, las competencias del empresario.

Las competencias del protagonista que parece erigirse como una de las claves del éxito de la formación del aprendiz, el empresario, parecen ser muy desiguales con respecto a las mantenidas desde los centros formativos. Si bien este aspecto fue nombrado en el Apartado de 'Formación Profesional reglada', conviene ahora volver a incidir sobre el mismo, en la medida en que en esta modalidad profesional todavía parece más evidente la descompensación sufrida entre el elemento formativo y el práctico.

Así, en España, la formación en el aula se presenta con formas muy heterogéneas, pero demuestra igualmente el definitivo desencuentro entre esta parte teórica que ha de sostener y justificar a la formación práctica que recibe el aprendiz. Por un lado, la formación teórica queda limitada a la consideración de unas cuantas asignaturas, tales y como son: 'matemáticas', 'idiomas' o 'introducción al mundo del trabajo'. Por otro, además, y a efectos de certificación, mientras el empresario evalúa una parte proporcionalmente considerable de la certificación final del alumno, la formación teórica aparece en dicho certificado en un anexo. Pero quizá el detalle más llamativo sea el que se presenta en el Decreto-Ley sobre Aprendizaje (2317/1993 de 29 de diciembre de 1994), en el cual se consensuan una serie de medidas, y algunas

de éstas inciden sobre los aspectos formativos que rigen a la figura del aprendiz. Por ejemplo, si se estipula un salario para este aprendiz, a partir de los convenios colectivos, el primero puede resultar aminorado en el caso de que se acuerde pasar un mayor tiempo en la formación teórica por parte del aprendiz. Este aspecto constituye, sin duda, una motivación más para dirigir al alumno de forma definitiva e intencionada hacia la práctica de la empresa, en la medida en que resultará hallarse 'mejor retribuido'. En este sentido, no resulta extraño adelantar que sería recomendable revisar los principios que rigen los contratos, con la sugerencia de insistir sobre todo en lo concerniente a la parte formativa de los mismos, aunque todo lo anterior no sea óbice para reconocer el papel estratégico que cumple la vertiente práctica de los citados contratos. Al mismo tiempo, no sería descabellado insistir sobre la proporción concedida al tiempo destinado a la formación teórica (que se calcula en torno al 15% de la duración total del Aprendizaje y que hasta el momento presente no ha sido controlada de forma eficaz), así como su organización, coordinación y planificación con respecto a la enseñanza práctica.

En Alemania tiene lugar la misma dinámica, ya que si bien se estipula la distribución semanal referida al tratamiento de la teoría y de la práctica del sistema dual, en 1-2 días (para la primera) y 3-4 días (para la segunda), en la actualidad está comenzando a consolidarse la tendencia según la cual la empresa está configurando sus propios departamentos de formación. De este modo, al final el entorno empresarial acaba conformándose como el único emplazamiento que detenta la formación contenida en el sistema dual. Mientras, por su parte, las *Berufsschulen* están sufriendo las consecuencias de una enseñanza mal entendida, olvidada en buena parte y necesitada más que nunca de nuevos planteamientos pedagógicos actualizados y acordes con las demandas que se requieren desde la empresa<sup>1006</sup>.

<sup>1006</sup> Para la revisión de la situación vivida por las *Berufsschulen* y el actual dominio de la empresa, consúltese: INSTITUTO FEDERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *Informe sobre la Formación Profesional*. Berlín, Instituto Federal de Formación Profesional, 1989; KRAEMER, D.: "The dual system of Vocational Training in Germany". *Social Education* 57 (1993), pp., 245-247; KOCH, Richard: "Germany: pedagogical objectives and the organisation of alternating learning at school and at work". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, 1994; DEISSINGER, Thomas: "The evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". *Compare* 1 (1994), 17-35; BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". En OECD: *Apprenticeship. Which way forward?*. París. OECD, 1994; NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la UE. Una comparación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 1995; DOUGHERTY, Christopher: "The German dual system: a heretical view". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. London. Routledge, 1995. pp., 170-175; THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". *Bildung Und Wissenschaft* 1 (1995), 4-12; KLOSS, Günther: "Vocational education: a success story?". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Op. Cit. pp., 161-170; y CEDEFOP: *Apprenticeship in the EU Member States. Country reports* Thessaloniki. CEDEFOP, 1997.

Como conclusión, puede destacarse cómo las diferentes cosmovisiones referentes al Aprendizaje en los dos países descansan, en buena parte, en el hecho de que, si nos remitimos a los contextos desde los cuales se genera, la empresa alemana presenta una serie de mecanismos de autorregulación desde los que el sistema dual se alza como la opción ideal para dar respuesta a las demandas y requerimientos puntuales que se materializan desde el entorno empresarial. Los mecanismos autorreguladores de las plazas del mercado de trabajo permiten al sistema dual alemán reaccionar activamente ante las fluctuaciones que se producen, a corto y medio plazo, en la demanda y oferta de las plazas de formación<sup>1007</sup>. En Alemania esto es posible gracias al concepto de movilidad que existe en los trabajadores, la Formación Profesional recibida y las concepciones prácticas que las empresas poseen en torno a las cualificaciones<sup>1008</sup>. La cualificación se construye sobre la base de la presencia de obreros polivalentes que se adaptarán a un amplio elenco ocupacional. Se trata, en definitiva, coincidiendo con Pedro, “de un sistema que facilita la conexión del aprendizaje con las estructuras de Formación Profesional intermedias”<sup>1009</sup>. De este modo, la organización alemana estimula la autonomía de los asalariados ocupados en empleos de ejecución y la mantiene bastante elevada. Dicho de otro modo, “en Alemania, los cuadros o mandos intermedios juegan un papel más profesional que jerárquico (...)”<sup>1010</sup>. Además, el caso alemán, ante la heterogeneidad encontrada en el personal cualificado que acude a estas plazas, está demostrando que los cuadros alemanes constituyen una categoría social menos cerrada que otros países (entre ellos España), instaurando con ello un mayor gradiente de ‘democracia industrial’ en Alemania<sup>1011</sup>. En España, por contra, la autoridad profesional tiende a concentrarse en los técnicos e ingenieros de niveles superiores, con lo cual la opción formativa del Aprendizaje no encuentra su hueco para desarrollarse.

---

<sup>1007</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples”. TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training- the European Research Field. Background Report 1998*. Op. Cit. p., 18.

<sup>1008</sup> MAURICE, M., SELIER, F. y SILVESTRE, J.J.: *Política de educación y organización industrial*. Op. Cit. pp., 54-72.

<sup>1009</sup> PEDRO, Francesc: “Cenicienta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea”. *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 94. Por esta misma razón, existe en Alemania un mayor número de obreros con un diploma industrial, en comparación de España o Francia, donde el obrero posee una formación general de bajo nivel.

<sup>1010</sup> SANCHÍS, Enric: *De la escuela al paro*. Op. Cit. p., 149.

<sup>1011</sup> *Idem*.

Así, se acaba reconociendo que el sistema de Formación Profesional dual institucionalizado, más que la Formación Profesional Superior, actúa como un factor crucial en Alemania para la estructuración de la estratificación de la fuerza de trabajo. Lo anterior está propiciando a su vez la existencia de mercados de trabajo específicamente *ocupacionales*, es decir, centrados en las necesidades requeridas desde la 'ocupación', en esas profesiones intermedias, más que mercados diseñados de forma específica por parte de la empresa o la escuela. Lo anterior no podría conseguirse sin que dicha cualificación, entendida ésta en *sensu lato*, se reconozca a nivel nacional, y no sólo en la empresa donde se obtiene la formación. La consecuencia más inmediata es que se permite en cualquier momento una movilidad interempresarial, y que el aparato formativo alemán está imponiendo a las empresas el reconocimiento de las cualificaciones que produce. Lo anterior, a su vez, implica la existencia de una Formación Profesional generalizada y socialmente legitimada, lo cual fuerza a la empresa a definir la organización de las normas profesionales externas a la propia empresa.

En España, por su parte, hoy por hoy no domina una visión tan pragmática y autorreguladora, ya que el marco del aprendiz aparece como un grupo débilmente estructurado dentro del actual contexto marcado por la competitividad. En este sentido, será la empresa la que deberá organizar el sistema de trabajo, así como la definición de los empleos, al que deberán optar y adaptarse los trabajadores según los procedimientos que ésta misma establezca, y que tendrán más probabilidades de acceder en función de la formación que posean. Además, si se tiene en cuenta la diferencia, *de facto*, existente entre el tejido empresarial español, la movilidad interempresarial a que antes se aludía con respecto al modelo alemán resulta en el ejemplo español necesariamente más limitada.

De este modo, puede concluirse con el hecho de que no todos los sistemas de Formación Profesional están favoreciendo en igual medida la transición óptima al mercado laboral, ya que, en condiciones de desbordamiento de personas que deseen entrar a éste último, se podrá facilitar en mayor medida la transición de la formación

al empleo en Alemania, país sobre el que la dinámica establecida de y desde la 'ocupación' es la que marca las pautas reales de acceso al mundo laboral<sup>1012</sup>.

---

<sup>1012</sup> Este apartado, así como sus conclusiones, han sido posibles además a partir de los estudios elaborados por SCOTT, Peter J. y KELLEHER, Michael: "Convergence and fragmentation?. Vocational Training within the EU". *European Journal of Education* 4 (1996), 465. MARDSEN, David: "The integration of European markets". *Social Europe* 1 (1994), 1-38; MARDSEN, David "Skills and the integration of European labour markets". *Social Europe* (1994), 77-110; y MARDSEN, David y RYAN, Paul: "Initial training, labour market structure and public police: intermediate skills in British and German Industry". En RYAN, Paul (Ed.): *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*. London. Falmer Press, 1991. pp., 251-285.





## **SECCIÓN VI**

### **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

#### **INTRODUCCIÓN**

**CAPÍTULO DECIMOQUINTO:** Conclusiones  
Comparadas

**CAPÍTULO DECIMOSEXTO:** Discusión



## INTRODUCCIÓN

La Sección Sexta concluye el presente estudio con el Capítulo Decimoquinto, que se centra en la consideración de las Conclusiones Comparadas, y el Capítulo Decimosexto, referido a la Discusión. De esta manera se cierra, mediante la consideración de los dos últimos pasos del método comparado, y dedicando un Capítulo a cada uno de ellos, el proceso de investigación comenzado desde el Marco Teórico.

El Capítulo Decimoquinto se considera, desde el punto de vista comparativo, como una de las partes clave del método comparativo que se aplica sobre la presente Tesis Doctoral. De este modo, y partiendo de la comparación que ha tenido lugar en la Sección Quinta, a partir de los Capítulos Duodécimo, Decimotercero y Decimocuarto, referidos cada uno de éstos a los tópicos educativos de 'Organización, Gestión y Supervisión de la Formación Profesional', 'Organización de la Formación Profesional Reglada', y 'Organización de la Formación Profesional no Reglada', respectivamente, se acomete ahora la tarea de poder materializar unas conclusiones, a partir de la comparación reflejada en las Tablas Comparativas confeccionadas.

Éstas han sido reorganizadas en función de las hipótesis formuladas en el Capítulo Décimo, de manera que, para su corroboración o refutación, se ha dividido, a su vez, en dos apartados: en primer lugar, los planteamientos de la Unión Europea en materia de Formación Profesional, con un carácter más global; y, en segundo, la incidencia que la Formación Profesional alemana posee sobre la española, insistiendo en apartados que hacen referencia a los elementos que conforman el sistema de Formación Profesional reglado, las opciones educativas, la cooperación resultante entre las diferentes instancias que concurren en Formación Profesional y el papel jugado por la empresa.

El Capítulo Decimosexto, por su parte, corresponde a la Discusión. En éste se muestra cuál es el estado de la cuestión planteado en torno a la Formación Profesional, como resultado del estudio, y se interesa al mismo tiempo hacia dónde pueden caminar las futuras líneas de investigación y estudio en la línea ya planteada.

Lo anterior se consigue a través de una estructura según la cual se consideran dos apartados claramente diferenciados: por un lado, la Formación Profesional en Alemania, y por otro, la Formación Profesional en España. De ambos apartados se analizará cuál es, a raíz de las Conclusiones comparadas, la problemática e inconvenientes que muestran ambos sistemas, pero también cuáles son las actuales tendencias que se manifiestan, así como los retos más inmediatos que asumen los mismos.

## **CAPÍTULO DECIMOQUINTO**

### **CONCLUSIONES COMPARADAS**

#### **INTRODUCCIÓN**

##### **15.1. PLANTEAMIENTOS DE LA UNIÓN EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

##### **15.2. INCIDENCIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL ALEMANA EN LA ESPAÑOLA**

**15.2.1. Elementos que conforman el sistema de  
Formación Profesional reglado**

**15.2.2. Opciones educativas en Formación Profesional**

**15.2.3. Cooperación entre instancias en Formación  
Profesional**

**15.1.4. Papel de la empresa.**



## INTRODUCCIÓN

El Capítulo de las Conclusiones se presenta a la luz de los resultados planteados en el Capítulo Undécimo, de la Sección Cuarta.

En las Conclusiones deseo llamar la atención sobre un aspecto que se nombró cuando se hizo referencia en el Capítulo Décimo, específicamente en el Apartado dedicado al Método de Educación Comparada, y éste es el relativo a la utilidad que tiene la Comparación a partir de la reflexión surgida de las Conclusiones. Dicho de otra manera, ¿qué es lo que se pretende conseguir con la utilización del método comparado en este estudio en concreto?<sup>934</sup>

Se reconoce que uno de los objetivos que deben cumplirse consiste en llegar a tener conocimientos generales, siendo una de las finalidades más básicas que la propia comparación persigue. Pero, más allá de lo anterior, en los últimos años se han aportado argumentos de peso justificativos de por qué el método comparado produce conocimientos no sólo más válidos y generales, sino también “generalizables”<sup>935</sup>. Con respecto a esta cuestión, ya se analizó en el Capítulo Décimo la posibilidad de llegar a constituir leyes a partir del método. Ahora interesa más reconocer cómo la educación comparada se desarrolla con un objetivo práctico, con un sentido funcional, reconociendo de este modo como esta disciplina acaba siendo intencional, dirigida hacia un fin<sup>936</sup>.

Desde esta óptica, y tal y como señala Eckstein “existen tres maneras distintas de aproximarse a los contenidos y formas del área de la Educación Comparada: cabe hacerlo como profesores, como estudiosos e investigadores o como usuarios de los conocimientos acumulados con el propósito de desarrollar, implantar y evaluar

<sup>934</sup> Como trasfondo, tal y como cuestiona de una forma ciertamente categórica King, puede atisbarse que el cuestionamiento también podría girar en torno a los siguientes interrogantes: “¿Tiene realmente alguna utilidad la educación comparada? Y si así fuese, ¿de qué manera puede sernos útil?”. Ateniéndonos al segundo, se tratará de aplicar uno de los objetivos de la Educación Comparada en el presente estudio. KING, Edmund: “El propósito de la Educación Comparada”. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Op. Cit. p., 60.

<sup>935</sup> Esta argumentación puede ser analizada con más detenimiento en ANDERSON, Arnold: “Metodología de la educación comparada”. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Op. Cit. pp., 265-287; MERRIT Richard y COOMBS, Fred: “Politics and Education Reform”. *Comparative Education Review*, 21 (1977), 252; FARRELL, Joseph R.: “The Necessity of Comparison in the Study of Education: the salience of Science and the Problem of Comparability”. *Comparative Education Review* 23 (1979), 3-16; y WIRT, Frederick M.: “La comparación de políticas educativas: teoría, unidades de análisis y estrategias de investigación”. En ALBATCHE, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. pp., 313-333.

<sup>936</sup> Tal y como destaca Diego Márquez en la introducción a su libro. [Apartado Primero: Naturaleza, alcances y perspectivas de la Educación Comparada]. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Op. Cit. p., 33.



políticas”<sup>937</sup>. De un modo u otro, tanto el objeto de estudio (profesores, alumnos, autoridades centrales, regionales e interlocutores sociales, en el caso de Formación Profesional) como el investigador se convierten a la vez en verdaderos protagonistas de la comparación.

En este sentido, la investigación comparada, cuando se realiza adecuadamente, ofrece un conocimiento más profundo de la educación en la que nos hallamos insertos y de la sociedad en general; además de aportar datos útiles a las autoridades políticas y educativas y sobre todo de cara al establecimiento de futuras reformas en los respectivos sistemas educativos. Noah señala, recalcando la idea, que “puede ayudarnos a entender mejor nuestro pasado, a situarnos mejor en el presente y a vislumbrar con más claridad lo que nos deparará el futuro en el ámbito de la educación”<sup>938</sup>.

Desde estos parámetros teóricos, a partir de los cuales el investigador adquiere un compromiso concreto con los objetivos que se pretenden con el estudio, se plantea la necesidad de encontrar respuestas, así como la justificación de tendencias que expliquen e interpreten la actuación de los países en materia de elementos y componentes relacionados con la Formación Profesional y que han surgido al hilo de su yuxtaposición de ambos. Ésta no es una cuestión baladí, ya que, como muy bien apunta Crombie, la manera en que se adoptan los interrogantes, su amplitud y dirección en la búsqueda de explicaciones a los fenómenos, ya se haya influenciada por la filosofía, conocimientos e intencionalidades del investigador, “porque éstas son las que determinarán su concepto del tema efectivo de su investigación, el de la dirección en que se encontrarán las verdades ocultas detrás de las apariencias”<sup>939</sup>.

La verdadera dificultad se plantea cuando, y enlazando con la idea anterior, se presentan una multiplicidad de orientaciones y perspectivas de estudio dentro de la Educación Comparada (tantas como teorías y corrientes de esta disciplina coexisten

---

<sup>937</sup> En este análisis coinciden KING, Edmund: “Students, Teachers and Researchers in Comparative Education”. *Comparative Education Review*, 2 (1958), 33-36; KOEHL, Robert L.: “The Comparative Study of Education: Prescription and Practice”. *Comparative Education Review* 21 (1977), 177-194; ECKSTEIN, Max A.: “La mentalidad comparativa”. En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. p., 191.

<sup>938</sup> NOAH, Harold J.: “Usos y abusos de la Educación Comparada”. En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. . p., 178.

<sup>939</sup> CROMBIE, A.C.: *Historia de la Ciencia: de San Agustín a Galileo. La ciencia en la Edad Media: Siglos V al XIII*. Madrid. Alianza Editorial, 1974. p., 255.

en el panorama educativo actual)<sup>940</sup>. Frente a esta realidad que no hace sino manifestar la diversidad de objetivos y fines que se pretenden buscar en la Educación Comparada, los estudiosos se muestran críticos frente al modo en que la disciplina ha respondido a las nuevas formas de pensar nuestro ámbito de investigación y a las teorías alternativas. Pero, a diferencia de quienes han lanzado ataques indisimulados contra algunas de las nuevas tendencias que presenta la Educación Comparada por la posibilidad que entrañan de crear divisiones peligrosas, hay quien ve en esta heterodoxia “un signo de vitalidad”. Dicho de otro modo, “la Educación Comparada sale fortalecida al contar con más de un modo de reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad y poder debatir diversas opciones para el estudio de la enseñanza y de su contexto. Ignorar los nuevos desafíos, muchos de los cuales nacen de transformaciones acaecidas en los contextos y de avances en la investigación, tanto en Educación Comparada como en otras disciplinas hermanas significa, a la larga, condenar nuestro trabajo a la irrelevancia”<sup>941</sup>.

Desde la reivindicación concreta de la diversidad, y desde el reconocimiento de la multiplicidad de ópticas que se reconocen de la Educación Comparada, el presente estudio entiende que el estudio comparado ha de mostrarse desde la vertiente interpretativa. En efecto, la óptica interpretativa va más allá de la descripción, al entender que ésta no es suficiente para abarcar las intencionalidades que persigue la disciplina. Como señala Rosselló, el papel de ésta es el de informar al investigador de la magnitud y de la fuerza de las tendencias educativas, de modo que se pueda conocer no solamente el ritmo al que fluye la evolución de los hechos educativos, sino que se están justificando los cambios y reformas que resultan de dicha evolución acelerada. De este modo, y atendiendo a nuestro objeto de estudio, la interpretación ha de darnos las claves para poder ir “más allá” de los datos ofrecidos por los sistemas educativos de Formación Profesional y poder deducir cuáles son las tendencias más llamativas, así como, fruto también de la comparación entre ambos países, poder atisbar ciertas líneas educativas susceptibles de reforma, a fin de alcanzar una mayor calidad y exigencia en materia educativa. Además, otra de las funciones que Rosselló apunta con respecto al factor interpretativo de la Educación

---

<sup>940</sup> Un repaso exhaustivo de las tendencias y teorías encontradas dentro de la disciplina de Educación Comparada puede ser estudiado en PAULSTON, Roland G. : “Representación de paradigmas y teorías en Educación Comparada”; ALTBACH, Philip G.: “Tendencias en Educación Comparada”, y MOLLINS, Marcela: “La Educación Comparada de los 80: memoria y balance”, los tres en *Revista de Educación* 300 (1993), 133-155; 295-309 y 311-325, respectivamente. También puesto de manifiesto en KNELLER, George: “Las perspectivas de la Educación Comparada”. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Op. Cit. p., 81.

<sup>941</sup> KELLY, Gail P. y ALBATCH, Phillip G. : “La Educación Comparada: desafíos y respuestas”. En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Op. Cit. p., 374.

Comparada apela a que, como él apunta, “deberían también permitirnos entrar en el campo -bastante delicado- de los pronósticos sobre el futuro”<sup>942</sup>.

Sin embargo, y esto es un requisito fundamental para conseguir todo lo anterior, si el investigador desea interpretar, descubrir tendencias, adelantar las necesidades de reforma y pronosticar modificaciones en materia educativa, lo anterior no se podrá conseguir sin la atención al contexto y a las disciplinas que lo estudian, que está rodeando al mismo hecho educativo y lo dota de significado. Dicho de otra forma, “no se debe olvidar que es principalmente en el campo de la educación comparada explicativa donde será de mayor provecho al especialista de nuestra disciplina la contribución de las ciencias históricas, políticas y sociales”<sup>943</sup>. En este sentido, tal y como se podrá comprobar en las páginas siguientes, buena parte de las explicaciones del por qué la Formación Profesional se halla más consolidada en Alemania que en España deberán ser indagadas en la propia historia (el devenir en la historia del aprendiz resulta significativo, en este sentido), pero no únicamente en ésta: la economía y la política alemanas (su política administrativa federal, por ejemplo) están configurando y determinando, en buena medida, el modelo de Formación Profesional alemán.

---

<sup>942</sup> ROSSELLÓ, Pere: “La estructura de la Educación Comparada”. En DIEGO MÁRQUEZ, Angel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Op. Cit. p., 60.

<sup>943</sup> Idem.

## **CAPÍTULO DECIMOQUINTO:** **CONCLUSIONES COMPARADAS**

En el presente apartado se analizarán las Conclusiones que siguen al Capítulo anterior, concentrado éste último en la Comparación de los datos propiamente dicha. A partir de la yuxtaposición realizada en torno a las temáticas, la intención de este Capítulo se centra en poder cotejar los contenidos resultantes y establecer el estado de la cuestión de la Formación Profesional de ambos países. Tomando como punto de partida el estudio realizado en el Marco Teórico, a la vez, se pretende plasmar los aspectos más relevantes susceptibles de futuros estudios e investigaciones. Corresponde, así, a este Capítulo presentar cuáles son los contenidos que aparecen como sugerentes vías de profundización para trabajos en este ámbito educativo.

El objetivo general planteado en el presente estudio consiste en determinar si el sistema educativo alemán de Formación Profesional es el modelo ideal de Formación Profesional en la Unión Europea. Como ya se ha señalado en otras partes de esta Tesis, la razón que rige a la elección del sistema educativo alemán como objeto de estudio y comparación sobre otros sistemas educativos europeos obedece a criterios según los cuales éste se perfila como el modelo más clásico de Formación Profesional. Éste ha sido considerado, en efecto, como un sistema exitoso, al integrar de manera equilibrada el componente formativo y el práctico, y resulta ser el modelo recurrente sobre el cual vuelven su mirada continuamente los países del resto del mundo cuando se trata de exponer las virtudes de los sistemas de Formación Profesional.

La exposición de las conclusiones comparadas se lleva a cabo a partir de los objetivos propuestos en la investigación. Así, partiendo de los resultados obtenidos, en este Apartado se analiza la verificación o refutación de las hipótesis. Los objetivos planteados son dos: en primer lugar, con un carácter más general, el primer objetivo pretende analizar los planteamientos de la Unión Europea para conocer si los modelos de Formación Profesional de los diferentes países se asemejan o no al sistema de Formación Profesional alemán. En segundo lugar, de forma más específica, el segundo objetivo pretende el estudio de si efectivamente el sistema educativo de Formación Profesional español, máxime si se incluyen las actuales tendencias que nacen con la reciente reforma del sistema educativo, sigue igualmente las tendencias profesionales alemanas.

## 15.1.

## LOS PLANTEAMIENTOS DE LA UNIÓN EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Para luchar contra el diagnóstico de 'euroesclerosis' que asola Europa<sup>1023</sup>, la Formación Profesional europea ha de estar acompañada del estudio de una serie de tópicos que favorezcan el relanzamiento y consolidación definitiva de la misma: la globalización de la economía, la relevancia de la formación y la pertinencia de adquirir políticas activas que intensifiquen diferentes tipos de formación y aprendizaje. Una propuesta concreta, en este sentido, fue declarar a 1996 el 'Año de la Formación Continua', bajo la creencia de la importancia estratégica que ésta habría de tener en el horizonte europeo más inmediato.

Un documento clave que resume los planteamientos de la Unión Europea en materia de Formación Profesional es *el Memorandum sobre la Formación Profesional para los años Noventa*<sup>1024</sup>. En él se recogen los que habrían de ser los puntos fundamentales para la configuración europea de la Formación Profesional en la última década. En este sentido, los aspectos prioritarios sobre los que la Comisión Europea habría de incidir y sobre los que se instaba a futuros estudios y análisis, a fin de continuar investigando y profundizar sobre el estado de la cuestión en la actual Formación Profesional europea, se resumen en seis: a) el potencial que la formación de base y la formación inicial encierran como plataforma de despegue para posteriores estudios y especializaciones en materia profesional; b) las transformaciones profundas que sufren de manera continua los empleos y las cualificaciones; c) el deseo de anticiparse a las necesidades y requerimientos que se demandan desde el panorama europeo; d) el papel estratégico que ocupan las empresas; e) la individualización de que son objeto los mecanismos de oferta en la formación, y f) el reconocimiento del hecho regional y del papel de los agentes sociales.

---

<sup>1023</sup> Término destacado por Rifkin, que surge a su vez de los círculos empresariales, para integrar en el mismo cómo al paro que se ceba en la clase trabajadora se une el hecho de que los gastos en Europa resultan ser mayores que en otra región industrializada del mundo, hasta el punto de que buena parte de los programas de asistencia social se consideran innecesarios y excesivos. RIFKIN, G.: *El fin del trabajo*. Barcelona. Paidós, 1994. p., 241.

<sup>1024</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, COM (91) 397 final. *Memorandum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991.

De este modo, Europa, ese 'inmenso conjunto de ignorancias mutuas'<sup>1025</sup>, en este proceso de consolidación de las líneas programáticas que rigen a la Formación Profesional europea, tiene que abordar un triple desafío: el cultural, el profesional y el institucional. Algunos de estos retos caminan hacia el reconocimiento de la dimensión europea de la enseñanza, hacia la regulación de las cualificaciones y hacia la consolidación de futuros proyectos, tal y como es, por ejemplo, la tendencia a fortalecer los modelos de formación mixtos. Algunos de estos desafíos son ya clásicos, otros, sin embargo, se presentan renovados, y otros irán surgiendo y consolidándose a medida que vaya forjándose el proyecto europeo.

A partir de estas directrices, y unido a la exposición del Capítulo Segundo del Marco Teórico, se acepta la hipótesis primera. En ella se plantea que '*Los principios fundamentales sobre los que se basa la Unión Europea para plantear, promover y desarrollar la Formación Profesional no siguen las líneas establecidas por el sistema educativo alemán en Formación Profesional*'. Sin embargo, ha de ser matizada, puesto que la demostración de la presente conlleva consecuencias de naturaleza y efectos contrarios.

La explicación hay que encontrarla en que, una vez que se analiza la vasta panorámica europea en materia de Formación Profesional, el estudioso de la educación encuentra con que, a pesar de la idealización de que es objeto el modelo de Formación Profesional alemán, tal y como se ha podido desprender a lo largo del Marco Teórico del presente estudio, no existe una tendencia que pueda tacharse de 'mayoritaria', sino que el ámbito educativo europeo hoy goza de una notable y constructiva heterogeneidad de planteamientos y líneas programáticas en los modos de llevar la práctica la Formación Profesional reglada.

Lo anterior equivale también a reconocer que, junto con el modelo alemán, se explicita la existencia de hasta cuatro tendencias de plasmar la Formación Profesional que destacan por constituir un *corpus* de rasgos comunes en que coinciden países europeos. De este modo se posibilita su agrupación definitiva y se dibujan perfiles definitorios con identidad propia. Dichas tendencias están constituidas por<sup>1026</sup>: a] la predominancia de la Formación Técnica Escolar (que se

---

<sup>1025</sup> Definición apuntada por García Garrido, transcribiendo a su vez a Julián Marías, en el transcurso de la Lección magistral de Clausura del Congreso de Educación en la Rioja: *La educación ante el S. XXI*, celebrado del 28 febrero al 7 de marzo de 1998.

<sup>1026</sup> Esta estructura ha sido confeccionada a partir de PEDRO, Francesc: "Cenicenta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea", En *Educación*,

subdivide, a su vez, en los países del Sur de Europa, por un lado, y los países Nórdicos, por otro); b] el dominio de los sistemas duales de formación (países que se encuentran bajo el influjo alemán, como Austria y Holanda); c] la influencia de la Formación Profesional en su vertiente más ocupacional y continua (como ocurre en Reino Unido e Irlanda); y d] aún existiría una cuarta agrupación de países que cuentan con estructuras profesionales que, por sus características, podrían considerarse integradoras de dos o más tendencias (como es el caso concreto de Bélgica o Luxemburgo).

Para concluir, lo anterior equivale a reconocer cómo hoy pueden analizarse varias maneras de entender y practicar la Formación Profesional, todas ellas apadrinadas por el contexto europeo, además de dotarlas de una legitimidad e impregnarlas de un sello de calidad, al menos en los planteamientos de base. Además, con la presente heterodoxia en materia profesional se está constatando, de forma indirecta, que existe como trasfondo una historia europea de la Educación y de la Formación Profesional que posibilita el desarrollo de políticas educativas y formativas y que avala la derivación actual de diversas corrientes y direcciones, unas más convergentes que otras (Capítulo Primero).

A su vez, y ya para finalizar con la presente premisa, se atisba un principio que, sin contradecir la hipótesis presentada, puede producirse, y éste es que ningún sistema de Formación Profesional europeo puede presentarse en estado puro, es decir, constituir un modelo inalterable y claramente identificativo con un ideal determinado de sistema de Formación Profesional. Resulta más realista encontrar la presencia de influjos provenientes de otros países, que contienen la suficiente fuerza y atracción como para incidir de forma clara y conseguir, mediante las pertinentes adaptaciones e integraciones, aclimatarse y habituarse en otros Estados miembros. Lo anterior equivale a decir que, a pesar de que el sistema de Formación Profesional español contenga elementos que permitan incluirlo dentro de la agrupación de los países del Sur de Europa, no es menos cierto que existe un conjunto de rasgos, como se tendrá a continuación oportunidad de comprobar, que lo acercan al modelo alemán de Formación Profesional.

---

*Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996. pp., 371-382; PEDRO, Francesc: *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid. CIDE/MEC, 1992; PAPADOPOULOS, George: "Linkages: a new vision for vocational and technical education". En OCDE: *Vocational Education and Training for Youth: towards Coherent Policy and Practice*. Washington y París: OCDE, 1994 y LÁZARO LORENTE, Luis Miguel y MARTÍNEZ USARRALDE, María Jesús: *Educación, Formación Profesional y empleo*. Valencia. Universitat de València, 1999.

Éste es precisamente el objeto de la segunda parte de la formulación de hipótesis.

## 15.2.

### INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ALEMANA EN LA ESPAÑOLA

La puesta en marcha del diseño de Formación Profesional trazado desde la *LOGSE* supone la actualización e incluso modificación de muchos de los elementos que parecían mostrarse ya constitutivos en la práctica educativa. Desde el punto de vista de la legislación, y como se pudo comprobar en el Capítulo Decimotercero, las Leyes educativas alemanas son muy anteriores a la Ley española. Lo anterior está implicando el hecho de que, desde 1969, el nivel educativo correspondiente a la Formación Profesional no se ha modificado, en cuanto a las premisas básicas contenidas en las Leyes educativas. Éste es un hecho que no deja de sorprender, sobre todo en comparación a un país como España que conoce un proceso de transición, lento y costoso, desde una Ley que se fraguara precisamente en la fecha de la Ley educativa alemana, 1969, y cuya renovación habría de considerarse inminente, tras un activo y enérgico proceso de reforma y experimentación sucedido en la década de los años ochenta, hasta la configuración de la actual Ley, en las postrimerías de los años noventa.

La implicación más inmediata que lo anterior acarrea, desde la perspectiva del peso que la historia inevitablemente conlleva, es que la actual Formación Profesional no han tenido todavía suficiente andadura como para poder emitir balances certeros sobre el impacto que ha tenido, por ejemplo, la inclusión de nuevos conceptos y la consideración de nuevos elementos en el entorno profesional. Mientras, la Formación Profesional alemana sí ha tenido tiempo, bien al contrario, de poder formular valoraciones al respecto, y comprobar, cómo, en efecto, la Formación Profesional alemana sí que se sustenta sobre unas bases sólidas, desde su configuración en la década de los años setenta. Y es que en Alemania han tenido lugar pocas reformas: la estabilidad, y la provisión extensiva de trabajadores especializados a través del sistema dual han sido las características más definitorias del sistema alemán durante muchos años<sup>1027</sup>. Es por ello que el objetivo es conocer la

---

<sup>1027</sup> GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Thessalóniki. Op. Cit. p., 65. Según Hugues, el escaso interés concentrado en el perfeccionamiento de las proyecciones ocupacionales, al menos en la década de los años setenta, en la que se puso en práctica la Ley de Formación Profesional, se debía precisamente a que se justificaba en el Artículo 12 de la Constitución alemana según el cual "todos los



influencia del modelo alemán en la Formación Profesional española. A partir de este objetivo se plantearon cuatro hipótesis que atienden a contenidos concretos de la Formación Profesional. A partir de dichos temas se estructura el presente Apartado.

### 15.2.1.

#### Elementos que conforman el sistema de Formación Profesional reglada

La hipótesis 2 plantea que *'Las claves de la Reforma Educativa española vienen dadas por los elementos de los títulos profesionales, las responsabilidades de los interlocutores sociales, los contenidos y metodología y la regulación de las ocupaciones, de forma semejante a la ley de Reforma alemana'*. Después de la comparación realizada en el Capítulo Duodécimo se acepta la hipótesis. Sin embargo, cabe resaltar algunas apreciaciones. La redefinición de los títulos profesionales ha creado un marco nuevo de relaciones entre el sistema educativo y el propiamente productivo. Este hecho marca un cambio esencialmente cualitativo con respecto a la Formación Profesional anterior.

Uno de los aspectos más novedosos, fruto de este proceso, es el que se relaciona con la terminología utilizada, y que ya ha comenzado a hacerse constitutiva del sistema de Formación Profesional español. Ha de recordarse que para la elaboración de los títulos profesionales y para la configuración de los Módulos y el Módulo de *FCT*, ha habido que familiarizarse, así, con términos tales como 'especificaciones formativas', 'perfiles formativos', 'unidades de competencia', 'grupos ocupacionales', 'Módulo formativos', 'criterios de competencia', 'unidades de competencia', 'categorías ocupacionales', etc.

El Título profesional surge, tal y como se describe en el Capítulo Cuarto, de un proceso de elaboración muy complejo, en el que han participado expertos técnicos, profesores y técnicos de la Administración<sup>1028</sup>. A pesar de la poca experiencia que existe en este país respecto a la elaboración de un proceso de tal

---

alemanes tienen el derecho de elegir libremente una profesión, un lugar de trabajo y una institución educativa", de manera que se dejaba, en última instancia, responsable al sujeto que elegía la opción educativa. HUGUES, Gerald: *Projecting the occupational structure of employment in OECD countries*. París. OECD, 1993. p., 21.

<sup>1028</sup> El modelo adoptado para la configuración de los Títulos profesionales no es original, ya que copia en sus directrices generales al modelo adoptado por el modelo profesional italiano, aplicado por el *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori*. Sin embargo, contiene al mismo tiempo aspectos novedosos, tal y como son: el análisis de la actividad productiva (extendiéndolo a la naturaleza de la competencia requerida), la composición de los grupos de trabajo que aplican el método y las organizaciones que participan o colaboran en el proceso. RUEDA SERÓN, Antón: "Methodology and salient features of the System of Vocational Training Qualifications/Titles in Spain". En ALAN CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions. Contributions to the 1993 CEDEFOP Forum*. Op. Cit. p., 74.

envergadura (ya que se muestra realmente complejo, desde cada una de las partes, pasando por la concatenación entre cada una de ellas, hasta llegar al proceso entendido como uno), parece haberse realizado en un tiempo récord, y todo lo anterior además con claras miras hacia el panorama europeo y la consiguiente homologación por la que tendrán que pasar los títulos. Lo anterior además no podría haberse llevado a cabo sin la integración dentro del proceso de las diferentes instituciones que concurren en la elaboración de los Títulos profesionales: el *INEM* (Instituto Nacional de Empleo), la formación de 'Grupos de Trabajo' (expertos del sector productivo y del sector educativo de cada uno de los Títulos ofertados), y los expertos en educación, sobre todo para la confección de los Documentos Curriculares Básicos de cada uno éstos.

El carácter integral de estos nuevos Títulos profesionales no sólo ha de entenderse con relación al marco europeo, sino que también puede hacerse extensivo a una intencionalidad concreta, y es que existe una voluntad firme de relacionar de forma estrecha la Formación Profesional reglada con la Formación Profesional continua, de modo que estos títulos hayan de poseer, necesariamente, un carácter universal. Este hecho puede considerarse igualmente novedoso en la política educativa española, porque tampoco existía en nuestro país el objetivo de dotar de coherencia interna a las tres tipologías de Formación Profesional (puesto que a las dos anteriores hay que sumar la formación ocupacional). Se trata, así, "de un intento inédito de ordenar, valga la contradicción, las enseñanzas no formales a partir de la ordenación académica de las enseñanzas formales"<sup>1029</sup>.

Una apreciación que surge con respecto a estos mismos Títulos, considera que éstos dependen demasiado del sistema productivo y especialmente de la coyuntura económica en la que éstos se encuentren<sup>1030</sup>. Lo anterior contribuye precisamente a la configuración de una característica inevitable, su imprevisibilidad, relativa a la fase económica actual. A pesar de haberse concentrado grandes esfuerzos en la definición y planificación del sistema educativo, la perspectiva (consistente ésta en la capacidad de previsión para garantizar los actuales títulos educativos, así como la posibilidad de generar otros nuevos), se presenta como un

---

<sup>1029</sup> FARRIOLS, Xavier, FRANCÍ, Josep e INGLÉS, Miquel: *la Formación Profesional en la LOGSE...* Op. Cit. p., 76.

<sup>1030</sup> Aunque constituye la otra cara de la moneda, puesto que uno de los parámetros que da forma a esta nueva Formación Profesional es precisamente la satisfacción inmediata que concede al sistema productivo mediante reacciones enérgicas y flexibles ante las demandas cambiantes que se originan desde el primero. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, José Antonio: "La futura política de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo. Madrid*. FEDEA, 1991. p., 163.

elemento forzosamente frágil con respecto de la evolución del mercado de trabajo. Y todo lo anterior, con efectos nefastos sobre la propia *FPE*, al no saber reaccionar y convertirse inevitablemente en un tramo tardío y rígido.

Finalmente, con respecto al diseño que presentan los Títulos, éste se muestra ciertamente confuso, ya que se presentan deslices entre diferentes elementos dentro de los mismos. La farragosidad e incomprensibilidad de su texto constituye otra dificultad de base. Parece ser que la necesidad de clarificar términos tales como 'cualificación' y 'competencia', así como muchas otras, lleva a un muy complejo entramado terminológico que a veces excede los cometidos propiamente educativos<sup>1031</sup>. Otro ejemplo significativo lo constituye la diferenciación entre 'realizaciones' y 'capacidades profesionales', que es muchas veces más metafísica que real y hay deslices frecuentes entre una y otra. También hay dificultad en establecer las diferencias entre las capacidades y las propias realizaciones. En este sentido, se debe hacer un esfuerzo muy importante de desarrollo curricular de los documentos de base de los títulos profesionales, siendo ya conscientes de su extrema dificultad. Así, al obstáculo inicial que supone planificar la nueva Formación Profesional (dada la escasa tradición española que precede en la organización de los centros de educación secundaria), hay que sumar la problemática que supondrá la diferenciación (en la titulación, pero no sólo en eso) existente entre los títulos profesionales de nuevo cuño, del catálogo definitivo, y los Módulos experimentales que hasta ahora han sido aprobados tanto en *MEC* como en aquellas Comunidades Autónomas con más experiencia reformadora (como es Cataluña o el País Vasco).

Otro de los aspectos que constituye otro elemento clave de la reforma española, y que se desprende del contenido de la Ley, es el referente al proceso que se genera en torno a la elaboración de los títulos profesionales. Sobre las semejanzas encontradas, les remito al Capítulo de las Comparaciones. En su base, se llama la atención sobre un aspecto, y éste consiste en que un título profesional, con todos los elementos que lo componen, ha de mostrarse como un constante objeto de análisis y

---

<sup>1031</sup> Desde esta perspectiva, parece ser que una diferencia conceptual, aunque oculta bajo un barniz tecnista que trata de suavizar las estridencias, entre «cualificación» y «competencia», es que la primera tiene una referencia colectiva, mientras que la segunda mantiene una referencia individual, con lo cual si prima la segunda sobre la primera, supone el triunfo de una estrategia de "empresarialización" individualista de las relaciones laborales, en vez de decantarse más por la cualificación, socialmente construida. Al mismo tiempo, las competencias-clave no aparecen definidas a partir del análisis de estructuras y contenidos de las cualificaciones, sino que se plantean separadamente de los sistemas de cualificación y clasificación profesional. Éstos parecen surgir a partir de los discursos empresariales acerca de las nuevas necesidades sobre nuevas competencias en los empleos. GÓMEZ MANZANEQUE, Blanca: "II Programa Nacional de Formación Profesional: un nuevo horizonte para la Formación Profesional. *Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI*. Op. Cit. pp., 12-13.



revisión, en función de los cambios que se suceden de forma cada vez más acelerada en un contexto productivo que requiere de nuevas competencias y cualificaciones, de la renovación y actualización, por obsoletas, de otras, o de su total erradicación, en su caso.

Por ello el proceso de elaboración y revisión de cualificaciones se torna como un aspecto tan necesario para poder inferir un diagnóstico de 'buena salud' del estado de las cualificaciones profesionales. Dos son los aspectos que deben remarcarse dentro de este proceso en los que se encontraron afinidades entre ambos países objeto de estudio: en las partes en que puede dividirse dicho proceso, que resultan discernibles en función de los diferentes objetivos y momentos dentro del mismo; y en los protagonistas del proceso global<sup>1032</sup>.

En cuanto a las partes en que se divide el proceso, pueden distinguirse dos, que difieren en intenciones pero que se integran y complementan en la búsqueda de un objeto común: en una primera parte, los interlocutores sociales se centran en estudiar la pertinencia del establecimiento de una determinada cualificación. Para ello realizan exhaustivos estudios de y desde el marco productivo, comprobando de este modo el establecimiento de la demanda que sólo desde la realidad del mercado puede hacerse. Una vez llevados a cabo los estudios prospectivos, la segunda parte se reviste de unos ropajes más pedagógicos, ya que se centrará en todos los aspectos

<sup>1032</sup> Para el estudio exhaustivo del proceso de elaboración de títulos profesionales, les remito al Capítulo Cuarto, para el caso español, y al Capítulo Noveno (Apartado 9.2.), para el caso alemán.

La complejidad que presenta el caso español es desentrañada por: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Madrid, MEC, 1992; JIMENEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: "La nueva Formación Profesional". *Cuadernos de Pedagogía* 219 (1993), 91-97; FARRIOLS, Xavier, FRANCI, Josep e INGLÉS, Miquel: *La formació professional en la LOGSE. De la llei a su implantació*. Barcelona. ICE/Horsori, 1994; PROYECTO DE RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE FP (MEC): "Metodologia i elements essencials del catàleg de títols professionals". En GUILLÉN, Josep Maria (coord.): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona. ICE-Horsori. Serveis de Cultura Popular, 1994, pp., 65-74; TORROBA, Isabel: *La Formación en los Centros de Trabajo. Programación y evaluación*. Madrid. Escuela Española, 1995; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, 1996; RUEDA SERÓN, Antón: "Methodology and salient features of the System of Vocational Training Qualifications/Titles in Spain". En ALAN CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions. Contributions to the 1993th CEDEFOP Forum*. En CLARKE, Francis: *Matching Training Needs to Training provisions*. 2ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP-FORUM, 1996, pp., 69-78.; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Ciclos formativos. Metodología para la definición de las titulaciones profesionales. Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE*. Madrid. ANELE-MEC, 1997; y JATO, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel, 1998.

El caso alemán es estudiado por GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of qualifications in the European Communities. Comparative analysis*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1993; MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1996; ALEX, Laszlo: "Methods and procedures to analyse the demand of qualifications in Germany". En ALAN CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions*. Thessaloniki. CEDEFOP-FORUM, 1996, pp., 19-34; y BRAND, Willi: "Change and consensus in vocational education and training". En FINLAY, Ian; NIVEN, Stuart y YOUNG, Stephaniel (eds): *Changing Vocational Education and Training. An International Comparative Perspective*. London. Routledge, 1998. pp., 103-122.

que definirán el perfil profesional para el que se está trabajando: los currícula, programas, requerimientos de un examen, especificaciones de los títulos respectivos, etc. Dentro de esta parte, se considera clave el concepto de 'adaptación': adaptación a los requerimientos que se están demandando desde el entorno profesional (como son los tecnológicos, por ejemplo), adaptación a las exigencias impuestas desde los componentes de la concertación social, adaptación a los cambios, o adaptación a los currícula existentes, son ejemplificaciones en las que aparece y se manifiesta este componente y cuya resolución al respecto resulta incuestionable.

En cuanto a los protagonistas del proceso, para el caso español, las figuras responsables se identifican con el gobierno, los interlocutores sociales (Sindicatos y Patronal) y las Cámaras. Cabe destacar, además, la presencia del Consejo General de la Formación Profesional, que posee un rol consultor entre las Administraciones centrales, autonómicas y los agentes sociales (los empresarios y sindicatos). A esta agrupación hay que añadir la figura de los expertos en educación, configurados en torno a los 'grupos de trabajo profesionales', que se convierten en un colectivo estratégico, ya que serán los que analicen los procesos productivos, las figuras profesionales correspondientes a los títulos de Formación Profesional reglada, delimiten las unidades de competencia y los Módulos asociados, realicen estudios de prospectiva y contrasten las nuevas titulaciones con las ya existentes.

El caso alemán se formaliza a través de la institución que sirve de plataforma para el diálogo y fragua de acuerdos. El Instituto Federal de Formación Profesional (*BIBB*), que, conjuntamente con el gobierno Federal, diseña las partes y pasos pertinentes para llegar a formulaciones precisas sobre regulaciones, arropadas por un acuerdo amplio y mayoritario. También, como ocurre en el caso español, hay que contar con otras figuras relevantes: en la toma de iniciativa, se cuenta con las autoridades escolares de nivel intermedio (el comité gubernamental o el gobierno local), así como cualquier establecimiento escolar que desee incorporar un nuevo curso de carácter profesional. Las Cámaras de Industria y Comercio y la de Artesanos también juegan un papel fundamental.

Como conclusión, y volviendo sobre la hipótesis, acaba imponiéndose la importancia del concierto social en la configuración de los títulos profesionales. Este consenso, que acabó siendo constitutivo de Alemania y ahora puede aplicarse también al modelo español, resulta fundamental y decisivo para el buen

funcionamiento de la Formación Profesional como sistema<sup>1033</sup>. Unido a lo anterior, todos los observadores y expertos coinciden en la convicción de que es precisamente la participación amplia y profunda de los interlocutores sociales lo que permite el funcionamiento del sistema educativo alemán<sup>1034</sup>.

En lo que parece diferir la concertación social en ambos países es en el grado de responsabilización en el caso de Alemania en materia de Formación Profesional, tanto por la historia profesional que la avala y justifica, por la cantidad (que implica políticas activas en la financiación por parte de sus miembros, como es el caso del empresario y el 'impuesto de formación') e incluso calidad de formación que se está impartiendo. Todo lo anterior consigue que el sistema dual, con todos los costes que comporta para las empresas, goce de una aceptación general y, a pesar de las críticas puntuales que puedan surgir de sectores más concretos, el sistema en esencia es totalmente aceptado y respaldado por la opinión pública nacional e internacional.

Volviendo a retomar la hipótesis, también se confirma otra de las novedades que se presentan como más llamativas, en torno a los contenidos y la metodología, ya en el nivel post-obligatorio de Formación Profesional europea (o Formación Profesional formal): los Módulos profesionales. Dentro del terreno específico de la Formación Profesional, uno de los mayores aciertos ha sido precisamente el descubrimiento del Módulo como unidad educativa, susceptible de ser desarrollada y evaluada de forma individual y aislada, pero favoreciendo a su vez la integración de los resultados. Las virtualidades que presenta el Módulo, ya sea de corte teórico, ya práctico, podrían resumirse en que desaparecen por un lado las asignaturas más académicas, al poseer éste un carácter y espíritu meramente aplicados; a través del Módulo un alumno puede finalizar una etapa de estudios y conseguir una titulación, pero, y esta es la tercera ventaja, el Módulo también se extiende a las prácticas de la empresa, ya que éstas se consideran como otro Módulo más, de modo que esta posibilidad abre nuevas perspectivas al alumno. El intento, en fin, de ligar lo teórico con lo práctico, o, dicho de otro modo, el carácter integrado y unitario de las materias

---

<sup>1033</sup> FRANZ, Hans Werner: "La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 132.

<sup>1034</sup> KRUSE, Wilfield: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. p., 37; y EUROPEAN COMMISSION-EMPLOYMENT OBSERVATORY: *Basic information Report. Republic Federal of Germany: Institutions, procedures and Measures*. Luxembourg, European Commission, 1997. p., 18.

que lo conforman, es su rasgo más significativo, con vistas siempre a la obtención de unos objetivos bien delimitados y concretos<sup>1035</sup>.

Si bien en Alemania la modularización no ha sido, como se ha podido comprobar en la Comparación de la Parte II, así como el Capítulo Noveno, una preferencia a la hora de configurar los cursos profesionales, en España buena parte de la pedagogía de Formación Profesional se ha concentrado en exaltar las mayores virtudes que presenta la visión educativa según la cual ha de enseñarse y aprender a través de la estructura presentada a partir de los ciclos y los Módulos. Éstas se pueden resumir sintéticamente en<sup>1036</sup>: el destierro de la propuesta actual la doble vía que propiciaba el viejo sistema de Formación Profesional, al promover éste último por un lado los aspectos más escolarizadores y por otro los aspectos más profesionalizadores; la dotación a los estudios de Formación Profesional de la especificidad suficiente; la incorporación de las exigencias que imperan desde las nuevas tecnologías; la oferta de un amplio abanico de estudios atractivos que conduzcan a la obtención de un título acreditativo para desarrollar una profesión en un periodo de tiempo relativamente corto y eficaz; la flexibilización y adecuación de la oferta formativa<sup>1037</sup>, más sensible a las demandas y exigencias presentadas desde el mercado laboral; la motivación que supone para los alumnos a fin de que éstos consigan una titulación profesional, la descentralización y la adaptación del sistema a los parámetros establecidos ya desde la Unión Europea.

Sin embargo, y como contrapeso, puede achacarse a la propuesta pedagógica de los Módulos educativos una serie de aspectos, aunque a menudo no dependen solamente de los primeros, sino de la conjunción de otros factores (administrativos, temporales, sociales, etc). El Módulo plantea hoy en día no pocos interrogantes, de diverso talante y naturaleza, puesto que además los resultados varían de unos centros

---

<sup>1035</sup> DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Op. Cit. p., 16. Pero, y al mismo tiempo, los Módulos constituyen la culminación del programa completo de preparación inicial al ejercicio de una profesión, y pueden jugar por ello también un papel importante en la formación continua de la población laboral, "incrementando el nivel de cualificación con vistas a la promoción o bien proporcionando los conocimientos y el saber-hacer exigidos para la ocupación en un empleo distinto, o sea: en la reconversión profesional". A pesar, sin embargo, de las intencionalidades de cambio, tal y como indica Rueda Serón, da la sensación de que sigue existiendo una desconexión con respecto al sistema de producción. RUEDA SERÓN, Antonio: "La nueva estructura de la Formación Profesional". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 40.

<sup>1036</sup> Expuestos con mayor profundidad en JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. pp. 112-114.

<sup>1037</sup> Aunque, y en este sentido, también pueda criticarse la falta de flexibilidad real, al hallarse el concepto modular inmerso en un sistema de programación nada flexible, como puede comprobarse en la meticulosidad con la que se diseñan las profesiones, en opinión de ZEDLER, Reinhardt y WIEGAN, Utrecht: "Diferencias de la formación modular y de la profesional entre Alemania y el Reino Unido". *Profesiones y Empresas* 3 (1997), 86.

a otros. Una percepción generalizada resulta ser la falta de tiempo para realizar los objetivos de formación que se pretenden alcanzar a través de éstos. Dicho de otro modo, se pretenden enseñar demasiadas cosas, en un espacio temporal tan reducido. La repercusión más inmediata de lo anterior es que los contenidos parecen ser excesivamente sencillos, de carácter introductorio y genérico, al ser aplicados sobre todo en los Módulos de nivel medio.

Los Módulos se configuran en torno a los Ciclos de grado Medio y Superior. Con respecto a los primeros, y si bien es cierta la previsión en torno a la cual se estipula que las necesidades más importantes de cualificación para los próximos años en España se generarán en torno al nivel 2 de cualificación, según la Comunidad Europea<sup>1038</sup> (que persigue la capacitación de 'trabajador cualificado' y supone a su vez un trabajo de ejecución con autonomía en las técnicas que le son inherentes, pero trabajando siempre 'bajo procedimientos establecidos'). En este sentido, habrá que atender de modo especial a la Formación Profesional Específica de Grado Medio<sup>1039</sup>. Esta recomendación pasa por reformar estructuralmente los diseños respectivos de estos ciclos formativos, puesto que ya durante la fase experimental demostraron tener una duración excesivamente corta para asegurar unos mínimos de profesionalidad<sup>1040</sup>. Además, al extenderse tan sólo en dos años (al igual que el Bachillerato) está condicionando fuertemente el tipo de 'familias profesionales' a las que deberá acceder el joven. Otra problemática, más concreta, que surge es la referente a la diferencia establecida entre las horas dedicadas a las diferentes familias profesionales, y es que ciclos correspondientes a un mismo nivel de titulación poseen una duración muy variable, aspecto éste que se agrava si esas titulaciones

---

<sup>1038</sup> Traducido en datos concretos, se espera que para el año 2000 ya estén cursando la nueva Formación Profesional de reforma, y en concreto este nivel, un total de 250.000 alumnos. ACERO SÁEZ, Eduardo: "La Formación Profesional reglada actual no es de las mejores habidas en España". *Profesiones y Empresas* 2 (1997), 62.

<sup>1039</sup> Aunque se reconozca, y esto hay que traducirlo como una carencia grave al existir una desigualdad de fondo, que el nivel 2 de cualificación europea no se corresponde exactamente con lo estipulado en torno a la Formación Profesional de Grado Medio para la que se ha presentado y se supone equiparable, con lo cual la consecuencia más inmediata es la falta de trabajadores cualificados, ya que la LOGSE sólo prepara "técnicos" y "técnicos especialistas", tal y como se comprueba en el Anexo, al estar dedicado específicamente a este tema, cuando la figura del "técnico" está representada en el contexto europeo en el nivel 3. Aquí baste solamente con refrescar el desajuste, que fue nombrado en la Comparación y será tratado en profundidad en el Anexo, en el que se estudia el caso español dentro del entorno europeo de las cualificaciones. *Ibidem*. 61.

<sup>1040</sup> Ésta es una reivindicación concreta desde los Sindicatos. MONTILLA GARCIA, Antonio: "Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo". *Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI*. El Escorial, agosto 1998. Documento sin paginar. En este sentido, y tras criticar la visión alicorta que poseen los Módulos profesionales, Fernández Enguita propone que, una vez abandonado el tronco común, la Administración debiera ofrecer a los alumnos la oportunidad de continuar con Módulos estrictamente profesionales y técnicos, enfocados hacia profesiones específicas, sin componentes de formación general, de corta duración y organizados de modo flexible, para posibilitar las readaptaciones convenientes en función de la evolución de los mercados de empleo. Es, en definitiva, la defensa de un modelo de régimen combinado de educación y trabajo dentro del sistema educativo, ambos realizados a tiempo parcial. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Op. Cit. p., 85.



corresponden a una misma familia profesional. El verdadero obstáculo aparecerá cuando las horas de diferencia se midan en 'unidades de competencia', con lo cual al final existen unas titulaciones que acaban teniendo cuantitativamente más competencias que otras<sup>1041</sup>.

Con respecto a la Formación Profesional Específica de Grado Superior, ésta parece tener una mejor acogida. Sin embargo, también se debate entre ciertas contradicciones internas, puesto que si se considera que posee de poca duración, se mostrará como poco profesionalizante a ojos del empresario contratador; además de perder en la competición frente a las opciones universitarias de ciclo corto; pero si es demasiado larga no estará demostrando una de sus principales finalidades, tal y como es la de servir casi de forma exclusiva de orientación hacia el mundo laboral. Otra crítica, en esta línea, confirma que estos Módulos no poseen un grado de exigencia muy grande, hasta tal punto que llega a cuestionarse si la nueva Formación Profesional será capaz de alcanzar los niveles que, con todas las deficiencias, había conseguido la *FP II*<sup>1042</sup>.

De hecho, hay una tendencia cuya generalización puede resultar ciertamente peligrosa, consistente ésta en 'usar' los ciclos de formación de forma transitoria como objetivo intermedio para alcanzar una formación superior posteriormente. Éste y otros factores conseguirán que la demanda de esta *FPE* de grado superior resulte ser excesivamente fluctuante con respecto a la coyuntura económica que viva el país, ya que acaba, así, cumpliendo así funciones de guardería, cuando el empleo es escaso y prima la sobrecualificación del alumnado (el de Formación Profesional, pero también el de los Bachilleratos). Podría, de hecho, añadirse lo que ya se adelantó en relación a la experimentación de Módulos, y es que, de esta manera, también se está desvirtuando la Formación Profesional.

De un modo u otro, resulta difícil de aceptar el interés de apostar prioritariamente por esta vía de profesionalización de nivel 3 en las empresas españolas cuando la tendencia europea parece mostrar otras preferencias, hacia una menor cualificación (de nivel 2) o hacia una cualificación superior (de nivel 4,

---

<sup>1041</sup> Esta crítica también es compartida por el Consejo Escolar de Estado, estimando que han de repasarse las ofertas de Formación Profesional para poder contar con una compensación real en la oferta de ciclos de nivel medio y superior en los diferentes territorios de España, así como acortar algunas diferencias horarias excesivas en ciclos del mismo nivel. CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*. Op. Cit. p., 189.

<sup>1042</sup> DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes...* Op. Cit. pp., 20-21.

correspondientes ya a la figura del Técnico Especialista), como ocurre en Alemania. Además, y añadido a lo anterior, no está tan claro que una buena parte de los estudiantes que acaben el Bachillerato vayan, de acuerdo con las estimaciones, a los ciclos de nivel 3, sino que más bien continuará primando el acceso a la universidad. Además, algunas de las titulaciones de esta Formación Profesional especializada se dispondrán a la vez que las diplomaturas universitarias e ingenierías técnicas: esta situación de franca competitividad se saldará posiblemente con la decisión tomada por buena parte de los jóvenes en la actualidad, que cristaliza en optar por títulos de grado superior, de modo que a los ciclos formativos se espera accederán jóvenes que no han superado las pruebas de acceso universitario, o bien “un segmento de hijos de familias con capital cultural y económico pero que no se han adaptado bien a la escuela y que por tanto, el nivel 3 les puede suponer una alternativa viable a la Universidad”<sup>1043</sup>.

En relación con el paso de la Formación Profesional de Grado Medio a la Formación Profesional de Grado Superior, y si bien en Alemania se realiza de forma directa, en España éste ha de establecerse a través del Bachillerato<sup>1044</sup>. Es éste un aspecto muy criticado<sup>1045</sup>. Se tacha incluso de ‘barrera insalvable’ entre los dos grados de Formación Profesional. Si bien puede tener una lectura de carácter cualitativo y optimizante, ya que con la directriz tomada se persigue conseguir un mayor prestigio para la Formación Profesional de grado superior, desde un nivel educativo muy considerado en España, tal y como es el correspondiente al Bachillerato. Lo anterior, en la práctica más inmediata, va a tener como consecuencia convertir la *FPE* de grado medio en una vía única y cerrada, con pocas posibilidades de reinserción a una *FPE* de grado superior, y por tanto llamada a la no-especialización, coincidente además como se ha dicho con un mayor interés concentrado sobre este grado en comparación con la especialización siguiente.

---

<sup>1043</sup> PLANAS, Jordi y MERINO, Ricardo: “Els itineraris...”. Op. Cit. p., 196.

<sup>1044</sup> Regulado por el Real Decreto 676/1993 que fija las enseñanzas mínimas de la Formación Profesional y los Documentos Base de los Títulos profesionales. En realidad, en el Artículo 6 de esta Ley se estipula la posibilidad de realizar una prueba de acceso a los ciclos formativos de grado superior, aunque las posibilidades reales de que éste pueda continuar con los estudios en Formación Profesional Específica Superior son muy limitadas: no solamente el alumno habrá de esperar a cumplir veinte años para presentarse a la misma, sino que además deberá acreditar “una madurez en relación con los objetivos del Bachillerato y las capacidades correspondientes al campo profesional que se trate”. Además, de lo dicho se desprende, de nuevo, el sesgo fuertemente academicista que vuelve a establecerse como requisito para pasar de un tramo profesional a otro.

<sup>1045</sup> En contra de los objetivos señalados en el inicial proyecto del Ministerio, en forma de principios fundamentales que trataban de perseguirse, tal y como era el de facilitar la conexión entre las diferentes etapas y ciclos educativos, eliminando las barreras que los separan.

Como alternativas, se presenta la posibilidad de abrir 'pasarelas' a modo de curso puente entre la Formación Profesional de grado medio y la Formación Profesional de grado superior. Si bien ambos ciclos se plantearon para poder adecuarse de forma más efectiva y dinámica a las demandas más inmediatas de puestos de trabajo, creando para ello dos vías con personalidad propia (la general y la profesional), ahora se estima que el alumno de Formación Profesional no puede pasar por el Bachillerato para continuar con la Formación Profesional de grado superior, con lo cual, se plantea un dilema difícil de solucionar, en la medida de que "si, presionados por una situación que es real, la diversidad de intereses, ritmos de aprendizaje, actitud ante el hecho educativo, que caracterizan a nuestros alumnos acabamos introduciendo los 'itinerarios', habremos reproducido la selección que en la Ley de 1970 se establecía al dotar a unos de Graduado Escolar y a otros de Certificado de Estudios, empujando a la FP a los 'torpes' que no podrían seguir los estudios de Bachillerato"<sup>1046</sup>. Esta situación se produce ahora si los alumnos que acaban la Formación Profesional de grado medio tienen que transitar por el Bachillerato (y si quieren acceder al Grado Superior de este nivel). Sin embargo, si se produce la situación contraria, esto es, si las pasarelas fueran aprobadas, se podría acabar descualificando a la Formación Profesional y la nueva filosofía con que se confeccionó, en el sentido de que la Formación Profesional ya no sería una alternativa sugerente a los estudios universitarios, tal y como se planteó desde la reforma. De ahí que haya que revisar críticamente el diseño de estos tramos educativos, previendo las potenciales consecuencias que todo ello puede tener sobre la configuración final de la Formación Profesional. Lo anterior implica del mismo modo volcarse en la aplicación actual de la Ley, haciéndolo en las mejores condiciones y aportando todos los recursos necesarios para que se consiga realizarlo en condiciones óptimas.

Como consecuencia de esta nueva configuración de los niveles medio y superior de la Formación Profesional española, y en definitiva, si se retoma el discurso y nos remitimos a la configuración general de todos los elementos que conforman la FP concebida desde la reforma, nos encontramos con un concepto global de Formación Profesional que ha de luchar contra uno de fantasmas más cotidianos: el riesgo constante de academicismo<sup>1047</sup>. Este aspecto parece mostrarse

---

<sup>1046</sup> LEZCANO LOPEZ, Fernando: "Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo". *Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI*. Op. Cit. p., 11.

<sup>1047</sup> Y es precisamente este academicismo el que provoca la desmotivación y consiguiente deserción del alumno. En efecto, señala De Pablo que con la reforma de la LOGSE se amplían las partes del currículum que más problemas plantean para los alumnos con más dificultades, esto es, las materias académicas, mientras se debilita la otra parte, la más específicamente

como constitutivo en el sistema español, y que aleja definitivamente a la Formación Profesional de sus objetivos profesionalizantes más inmediatos, impregnándola desde esa prácticamente 'no-nata' FPB y extendiéndola hasta los niveles de FPE. Éstos y otros aspectos habrán de ser tomados en consideración si se estima que ese gran cambio que gira en torno a los ciclos formativos de nivel II y III se cristaliza en previsiones, tal y como lo confirman los hechos de que una tercera parte de los estudiantes que finalicen la ESO (etapa secundaria de escolaridad obligatoria) pase a los ciclos formativos de nivel II y, a su vez, que una tercera parte de los estudiantes que finalicen Bachillerato pase al nivel III, en detrimento de la Universidad, que se quedaría con un 15% de estudiantes.<sup>1048</sup>

Pero otro riesgo que se perfila del mismo modo como clásico hace referencia al peligro también continuo de convertir a la Formación Profesional en ramas de segunda categoría con respecto al sistema educativo formal. El paso definitivo de la Formación Profesional Específica de Grado Medio al Grado Superior viene a ratificar este segundo temor fundado, en la medida en que se está consiguiendo que este primer nivel se aísle casi de forma definitiva. El elemento de la sorpresa, de la incertidumbre, de la provisionalidad, parecen haberse fundido en el proyecto de la reforma, transformándolo en su característica más definitiva, y es que hoy por hoy, la Formación Profesional parece decantarse por la opción de caminar en la cuerda floja de una especialización temprana susceptible de ser tirada de la forma más imprevisible, literalmente, y siempre en función de los nuevos vientos de transformación que soplarán de forma mayor o menormente insistente.

Finalmente, otro de los elementos que aparece en la hipótesis y que resulta de este modo ratificado como una de las claves estratégicas de la actual reforma es el concepto de 'regulación profesional'.

En Alemania, dada su estructura federal, es necesario fijar unos mínimos educativos que sean aplicados por todos los *Länder* y, a su vez, otros mínimos que vuelven a establecerse dentro de cada uno de éstos. De ahí que no resulte extraño el

---

profesional, más práctica y aplicada. DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Op. Cit. p., 10.

<sup>1048</sup> Aunque, por otro lado, no puede confirmarse tan rotundamente que el ingreso de las personas al Bachillerato cambie de un 30 a un 15%, porque "está claro que se ha de apostar por reforzar los ciclos de Formación Profesional, pero es muy probable de que eso entre en conflicto con toda una cultura social y una tradición de desprestigio de la Formación Profesional". PLANAS, Jordi y MERINO, Ricardo: "Els itineraris...". Op. Cit. p., 192.

hecho de que las regulaciones sean, más que en España, objeto de consensos generales, tal y como se desprende ya desde la propia legislación

Para el caso español, hay un aspecto que resulta cuanto menos llamativo, y éste consiste en que si bien con la reforma propiciada desde la *LOGSE* se destaca la insistencia sobre la homologación de titulaciones en función de lo estipulado en el contexto europeo, y partiendo además que se atiende a la estructura generada desde parámetros europeos (en torno a niveles), su total equivalencia parece constituir un problema. En efecto, tras la indicación de los niveles de cualificación a los que conducen las Titulaciones creadas en el nivel de Formación Profesional, y comparando los niveles finalmente adoptados por otros países comunitarios (ANEXO II), puede comprobarse cómo no existe un concierto entre los niveles de Formación Profesional creados.

El tópico de la homologación de las cualificaciones está presente en todos los países europeos, y se formula desde la necesidad perentoria de poder contar con 'una moneda común de cualificaciones'. Puede reconocerse que existe una historia evolutiva en torno al surgimiento de las políticas que posibilitan actualmente la homologación de cualificaciones y competencias europeas<sup>1049</sup>. Desde la perspectiva comparada que ahora nos ocupa, y tomando, así, como ejemplo, el caso alemán, que sí sigue la tónica de equivalencia de otros países, puede observarse cómo el Nivel Dos estipulado por la Unión Europea se corresponde al nivel de 'Operario Cualificado' o 'Trabajador cualificado de nivel más elemental (el caso concreto del aprendiz), mientras que el Nivel Tres se correspondería al de 'Técnico de Enseñanza Secundaria y Postsecundaria' (las modalidades establecidas en torno a la Formación Profesional reglada). Ésta es la tendencia seguida por el resto de países. Sin embargo,

<sup>1049</sup> Para un repaso más detenido de esta cuestión, les remito al Anexo II: *Las cualificaciones en la Unión Europea*. Estudiado en profundidad también por ECKSTEIN, Max y NOAH, Harold: "Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación". *Revista de Educación* 301 (1993), 91-106; GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of Qualifications in the European Community. Comparative analysis*. Thessalonikki. CEDEFOP, 1993; SELLIN, Burkart: *Supplement to the "Compendium of occupational profiles at the skilled blue- and white-collar worker level". Situations and trends: supply and demand for skilled workers*. Berlin. CEDEFOP, 1995; SELLIN, Burkart: *El proyecto comunitario "Correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional": objetivos, métodos de trabajo y evaluación*. Thessalonikki. CEDEFOP, 1996; SELLIN, Burkart: *Do joint European vocational training standards stand a chance?. Recognition and transparency of qualifications*. Thessalonikki. CEDEFOP, 1996; RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: "Ensayos de aproximación entre los sistemas de cualificación en la Unión Europea". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 101-117; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, 1996; SELLIN, Burkart: "Recognition of certificates and transparency of skills in the European Union". En TESSARING, Manfred (edit.): *VET- The European Research field. Volume II*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998; SELLIN, Burkart y BJORNÁVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Thessalonikki. CEDEFOP, 1998; y BLANCO BLANCO, Juan: "Métodos y contextos de certificación profesional en la Unión Europea: algunas consideraciones al caso español". En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Murcia. Unión Sindical de Comisiones Obreras, 1998.

en España, el Nivel Dos se ha hecho corresponder con el nivel de 'Técnico' (o sea, equiparándose al nivel inferior de la Formación Profesional reglada, que en Alemania ocupa el nivel Tres), y el Nivel Tres con el Nivel de 'Técnico Superior'.

Dejando aparte la figura del aprendiz, ahora debería llamarse la atención sobre la desigualdad de base existente a la hora de homologar las cualificaciones entre ambos países. En este sentido, el caso español resulta al final ser un híbrido entre el Aprendizaje europeo (en el Nivel Dos) y la formación recibida por los técnicos (en los Niveles Tres y Cuatro), y acaba deviniendo una mezcla confusa de los Niveles Dos y Tres de la Unión Europea. El nivel Tres resulta, aun así, mejor parado, porque éste se corresponde con el Nivel Cuatro de la Unión Europea (Nivel de Técnico Superior). Al final, mientras en el entorno europeo (en el que se incluye Alemania) acaban configurándose de forma clara tres Niveles de Cualificación, en España se concentran en torno a dos.

Como una de las potenciales soluciones, se impone el planteamiento de una revisión de los actuales niveles españoles de cualificación, a fin de que los Niveles 2, 3 y 4 europeos se correspondan de forma más lineal con los anteriores. Ello supondría igualmente la creación y diseño de nuevos estudios para formar, por un lado, a trabajadores cualificados europeos, en el Nivel 2 europeo, incorporándose con ello debidamente el estatus de Aprendiz (con unos perfiles, duración, controles y pruebas determinadas, como ya viene implementándose en otros países, como Alemania o Austria).

Respecto al tercer nivel, que correspondería al del 'Técnico Medio' español según el hipotético reordenamiento, éste tendría que ser igualmente revisado para el caso español, con el fin de poder especificar más su campo de acción, así como eliminar aquello que corresponda al nivel de Aprendiz. Y respecto al cuarto nivel, que se correspondería con el 'Técnico Superior', habría que aplicar en realidad menos retoques, ya que esta figura profesional se asimila de forma más integrada a lo estipulado según la Comunidad Europea<sup>1050</sup>.

---

<sup>1050</sup> Así, en un estudio realizado en el marco del programa comunitario *FORCE* para el sector electrotécnico, se llegó a la conclusión de que los cambios estructurales en las plantillas de cara a las nuevas necesidades modifica la demanda en la tipología de obreros, de modo que mientras disminuye el número de obreros no cualificados de forma drástica, aumenta el valor absoluto y relativo de obreros cualificados y técnicos de alta cualificación (niveles 4 y 5 de la Comunidad Europea). Todo lo anterior tendrá seguramente repercusiones sobre la demanda en la empresa española, donde también están adquiriendo relativa importancia las cualificaciones de nivel 4, con pérdida de importancia de los niveles de mando intermedio y, por supuesto, la práctica extinción de las necesidades de niveles no cualificados. De ahí la preocupación por estimular el reconocimiento también de los niveles superiores. *FORCE: Estudio de la evolución de las cualificaciones en el sector electrotécnico*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991.

Como conclusión, y volviendo a la hipótesis inicial, si bien una de las claves de la actual reforma educativa española viene marcada por la intención de regular las cualificaciones profesionales, la desigualdad entre los mismos generada desde su base afecta de forma especial a las titulaciones profesionales entre España y buena parte de los países comunitarios. De este modo, si lo que se pretende es la equiparación o, lo que es lo mismo, conseguir una 'medida única' que unifique el estatus del alumno de Formación Profesional que desea, por ejemplo, marcharse a finalizar sus estudios profesionales a otro país miembro, haría falta, en este sentido, una revisión al respecto en la que se debiera volver a repensar las equivalencias de certificados y títulos profesionales.

#### 15.2.2.

##### Las opciones en Formación Profesional

Se hipotetizó que *'La preferencia de los alumnos por las ramas de Formación Profesional alemana tiene como consecuencia la existencia de una amplia variedad de opciones de Formación Profesional en Alemania, a diferencia de las trayectorias de Formación Profesional existentes en España.'* Esta hipótesis resulta corroborada, las diferencias entre las modalidades ofrecidas por la Formación Profesional de ambos países se confirmaban en el número de opciones presentadas (cuatro en Alemania frente a una en España), en los grados de estudios profesionales ofertados y en las posibilidades de acceso de un grado más inferior a otro más superior. De dicha Comparación se extrajo la conclusión de que existen más posibilidades de opciones profesionales y, por tanto, más posibilidades horarias (de Formación Profesional a jornada completa o a media jornada, de Formación Profesional escolar o de perfeccionamiento, etc) en el caso alemán que en el caso español.

Así, con respecto, precisamente, a la proliferación de opciones en Alemania, en el Apartado de la Comparación, se destacó un aspecto que resultaba, cuanto menos, llamativo, y que, si bien anuncia la posibilidad de contar con muchas más opciones profesionales que en España, se muestra como una tendencia consolidada, ya desde los prolegómenos de la Formación Profesional. Ésta hace referencia al grado de segregación de que son objeto los alumnos en Alemania, ya desde el nivel obligatorio de educación, reconociendo como trasfondo el hecho de que el tipo de certificado resulta decisivo para la consecución de trayectorias formativas por parte

de los alumnos, en el sentido de que están dirigiendo de forma explícita las direcciones académicas o profesionales que éstos han de tomar.

La existencia de diferentes opciones pre-profesionales, tan desiguales, basadas en la noción de 'mérito', en función a su vez del rendimiento, induce a pensar que el sistema educativo así generado se mueve precisamente bajo los parámetros de la meritocracia, al demostrar que, tal y como señala Arnold con respecto a Alemania, "las posibilidades de ascenso en nuestra sociedad están reguladas por un sistema de calificaciones, y éstas se obtienen con mayor rapidez y facilidad en el sistema de educación general, en particular en los contenidos de «educación general»"<sup>1051</sup>. Además, la citada meritocracia viene reforzada, de hecho, por una 'racionalidad técnica'<sup>1052</sup> según la cual se divide muy temprano a los alumnos y se incide de forma muy explícita sobre los resultados que van obteniendo, de modo que son sometidos a tests y validaciones continuas, a modo de revisión constante sobre dichos resultados. De este modo, el plan estructural de educación secundaria propuesto desde la Ley de 1970, inteligente y bien calculado, sugerido por y desde los más eminentes educadores alemanes, podría haber orientado a la educación alemana hacia la opción más integradora y comprehensiva, de carácter moderado, pero se perdió la oportunidad en pro de una polarización extrema entre las *Gesamtschulen* y el sistema tripartito. Al final, son los orígenes biográfico y social, y en especial el *background* educativo, los que definirán el futuro del alumno<sup>1053</sup>. Esta situación hoy es difícil de modificar, razón por la cual "las *Gesamtschulen* se han convertido en una misión imposible"<sup>1054</sup>, a no ser que se retomen nuevos compromisos.

---

<sup>1051</sup> ARNOLD, Rolf: "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal Alemana". Op. Cit. 335.

<sup>1052</sup> STANDAERT, Roger: "Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France & Germany". Op. Cit. 160, 169 y 174.

<sup>1053</sup> GELLERT, Claudius: "Recent trends in German higher Education". Op. Cit. 311-319. No ha de olvidarse tampoco la presión creada por los padres en particular, y por la sociedad en general, que tratan de conseguir que los jóvenes entren en los sistemas educativos de mayor prestigio y en situación más competitiva, causando efectos devastadores en los jóvenes que no consiguen entrar. De este modo, como señala Richter, la propia Ley constitucional obliga al Estado a organizar el sistema escolar de tal modo que pueda hacerse justicia, tanto como sea posible, a los talentos de todos los estudiantes y, por tanto, a los intereses de todos sus respectivos padres, concediéndoles a éstos el derecho de la selección, dentro del marco así generado y facilitando con ello la elección. NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 39; y RICHTER, Ingo: Chapter Three: "West Germany, Switzerland and Austria". En BIRCH, Ian K. Y RICHTER, Ingo (Eds.): *Comparative School Law*. Op. Cit. pp., 125 y 132.

<sup>1054</sup> STANDAERT, Roger: "Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France & Germany". Op. Cit. 167.



Para poder luchar contra el tópico, quizá demasiado enquistado, de la diferenciación *de facto* existente entre las diferentes tipologías educacionales, habría que reformular de forma valiente la figura y objetivos que habría de tener la Formación Profesional en este nivel educativo. Una apuesta fuerte pasaría por transformar la tripleta educativa que hoy existe en educación secundaria por una estructura bifronte, más clarificadora, que permita desarrollar una Formación Profesional con suficiente entidad. Y, complementario a lo anterior, habría que apoyar concepciones que garanticen que también las escuelas profesionales otorguen títulos que permitan ascensos en la sociedad alemana, y no solamente en relación a los cauces formales de educación, sino también con respecto a la formación continua en la empresa.

Existen además posibilidades concedidas a los alumnos en el nivel de educación secundaria para que vayan familiarizándose con el posterior mundo profesional, considerándose por tanto elementos pre-profesionales: las materias tales como la 'Tecnología', son a menudo propuestas como materias optativas, y la realidad más inmediata es que el alumno prefiere a menudo escoger otras asignaturas (como son las lenguas extranjeras), en lugar de las anteriores. Una razón de esta preferencia bien fundamentada es que ni la educación pre-profesional ni la materia de tecnología conceden al alumno ninguna orientación teórica para conseguir el *Abitur* (examen que, como se ha visto, conducirá a éstos al estudio de niveles superiores en las ramas más académicas). De este modo, la 'politecnología' (como se denomina en algunos *Länder* a la asignatura 'Tecnología') acaba perteneciendo a un ámbito restringido, al haber fallado los intentos de incluirla en los niveles más superiores (en los grados 11-13). Puede de este modo comprobarse cómo los alumnos prefieren escoger aquellas asignaturas que se relacionen de forma más estrecha y operativa con las demandas que se establecen desde los requisitos de los exámenes<sup>1055</sup>.

A lo anterior habría que unir que la organización de los prolegómenos que indican la presencia de una Formación Profesional incipiente deberían ser revisados, en orden a conseguir hacerla atractiva al alumno frente a las otras opciones u optativas. La anterior demanda pasaría por revisar igualmente la organización interna de la asignatura y su estructura didáctica. No se puede explicar, según el Instituto de

---

<sup>1055</sup> Esta situación puede ser consultada con más detalle en INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN: *Technical Education as a Part of General Education in the Federal Republic of Germany*. París. UNESCO, 1981. pp., 70-73.

Pedagogía, por ejemplo, la actual separación que se realiza en torno a las materias optativas de 'tecnología', 'económicas', 'hogar', etc; que están basadas en formas de organización idénticas (en torno a 'proyectos', 'prácticas', 'cursos de instrucción', 'decisión', 'control', etc; así como objetivos o dimensiones, de acuerdo con los contenidos, en 'económicos', 'sociales' y 'tecnológicos').

En España, dentro del nivel obligatorio de educación secundaria (la conocida *ESO*), no ocurre tal segregación. Ahora bien, existen otros muchos tipos de segregación: la que se desarrolla de forma institucional, también existe una segregación indirecta o encubierta que se desarrolla en la sombra, pero no por ello deja de tener efectos sobre el alumnado. Es el caso del ejercicio de la optatividad, por ejemplo, en función de las optativas que un alumno elija, se está decidiendo ya por un tramo educativo de una naturaleza u otra. Además, en conexión con lo anterior, dentro del ejercicio de la optatividad se encuentra, precisamente, una de las asignaturas que se considera más 'propia' de la vía profesional, la 'Tecnología', que ya ha sido analizada en la Comparación.

Por otro lado, en España, si la comparamos de este modo con la presencia alemana de elementos pre-profesionales, se unen también diferentes perspectivas de comprender la Formación Profesional. De este modo, incluso antes de acceder a este nivel, existe la denominada '*Formación Profesional de Base*' (desde la nueva filosofía educativa que se pretende introducir, según la cual la Formación Profesional ha de hallarse presente, de alguna manera, en el curriculum general de educación secundaria del alumno), y, dentro de ésta, la alternativa de la optatividad. Inserta en la última, nos encontramos con la asignatura concreta de 'Tecnología'.

A continuación se harán referencias concretas a los elementos ya aludidos, que se han configurado como las novedades de la Formación Profesional española. Se comenzará con la Formación Profesional de Base. En efecto, ésta se considera como una de las mayores virtualidades que se encuentran en la Ley de reciente cuño, tal y como pudo vislumbrarse ya en el cometido de la propia Ley<sup>1056</sup>, al pretender introducir cierta dosis de componente profesional ya desde tramos obligatorios. En este sentido, la *LOGSE* puede reconocerse como el punto final de un ambicioso

---

<sup>1056</sup> En el *Libro Blanco* de la Reforma del sistema educativo puede leerse: "la Formación Profesional no se circunscribe a las enseñanzas específicamente orientadas a una profesión. Forma parte, de pleno derecho, de la Educación Secundaria. En sus componentes, la Formación Profesional de Base ha de *impregnar profundamente* el currículo de Educación Secundaria tanto obligatoria (de los 12 a los 16 años), cuanto del Bachillerato". MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma...* Op. Cit. p., 154.

proyecto así comenzado, aunque sólo sea teniéndolo en cuenta para futuros proyectos educativos, en el marco del conjunto de los documentos anteriores de la reforma publicados desde el Ministerio de Educación. Pero, a su vez, también se considera como un punto de partida para articular principios y conceptos pedagógicos que, si no reciben un desarrollo y atenciones posteriores, entran a formar parte del olvido por parte tanto de los gestores como de los expertos educativos.

Y es que desde el momento en que la Administración traza las líneas directrices del sistema de educación técnico profesional, la *FPB* no tiene influencia alguna en el proceso de elaboración del *DCB* (Diseño Curricular Base) de las diferentes áreas de la *ESO* y del Bachillerato. Lo único que permanece de esa anterior intencionalidad de “impregnar profundamente el currículo” (tal y como se lee en el *Libro Blanco* de la reforma del sistema educativo) es el desarrollo de una asignatura concreta, el área de Educación Tecnológica en la *ESO*, unido al Bachillerato de Tecnología<sup>1057</sup> y la posibilidad de aprovechar la franja optativa de la *ESO* y el Bachillerato para introducir algunas enseñanzas de carácter profesional en régimen optativo. Pero las tres opciones parecen resultar definitivamente deficitarias. Así, con respecto a los elementos profesionalizadores aludidos, ni el área de ‘Tecnología’ ni las materias optativas parecen ser un contrapeso suficiente al academicismo que caracteriza al programa en su conjunto.

En cuanto a la ‘Tecnología’, como materia concreta de educación secundaria obligatoria, su integración curricular ha supuesto ser todo un acierto, aunque, quizá, el término asignado no es muy oportuno, ya que el título con el que se designa a la misma tendría que tener más en cuenta de que lo que se trata es de “componer un área tecnológico-cultural con un valor análogo al de las áreas humanistas y científicas”<sup>1058</sup>.

---

<sup>1057</sup> Los contenidos de esta modalidad de Bachillerato resultan criticados en el sentido de que, si bien podría entenderse que las materias puedan cumplir una función de *FPB*, paradójicamente no surgen, tal y como cabría pensar en correspondencia a este nivel educativo, de una profunda reflexión sobre la *FPB* en el Bachillerato, puesto que algunas de las asignaturas (por ejemplo: mecánica, Electrotecnia, Económica y Organización de empresas, Dibujo técnico, etc.) no son sino la translación al Bachillerato de las materias más clásicas de la *FP* anterior con ligeros retoques. Al final, la denominada ‘Tecnología Industrial’ parece ser la materia más innovadora, aunque su origen se relacione mucho más estrechamente a la época en la que fue creada, la etapa de la fase experimental, que la actualidad, en la que se reflexiona seriamente el papel de esa *FPB* que “de impregnar todo el currículo” pasa a convertirse en algo vago e indefinido. FARRIOLS, Xavier, FRANCÍ, Josep e INGLÉS, Miquel: *la Formación Profesional en la LOGSE...* Op. Cit. p., 122.

<sup>1058</sup> Lo cual viene a demostrar, además, en palabras de Acero, que “existe una confusión lamentable entre lo que la *LOGSE* denomina «Formación Profesional de Base» y lo que en realidad debía de ser: un área de estudios tecnológicos generales”. ACERO SÁEZ, Eduardo: “La Formación Profesional de la *LOGSE*, muy diferente a la alemana”. Op. Cit. 59 y 60.

Y es que lo que no podía concebirse es que esta asignatura se enseñara como una mera práctica, en forma de trabajos manuales o con la dinámica y objetivos inerciales de su antecesora, la 'Pretecnología'. De este modo, con la nueva denominación, se han de tener en cuenta sus cinco componentes disciplinares: el científico, el técnico, el sociocultural, el metodológico y el expresivo, de modo que pueda a su vez proyectarse en una gama de asignaturas (tales como las ciencias, la física, la química, etc)<sup>1059</sup>.

Pero, ante la vaguedad de los planteamientos iniciales, y como consecuencia más inmediata, se tiende a considerar a la 'Tecnología' como 'una materia de relleno', al concebirse ésta como una asignatura con escaso peso dentro del conjunto total del Plan de Estudios, además de adolecer de un equilibrio integrado entre la teoría y la práctica<sup>1060</sup>. Y si bien se esperaba que dicha área, denominada inicialmente 'Tecnología y artes' adoptara un fuerte aroma a Formación Profesional, tal y como señala Fernández Enguita, a la hora de la verdad las direcciones y los centros ya durante la etapa experimental tenían ideas muy diferentes de lo que pudiera ser esa 'Tecnología' según su propia experiencia profesional y también de su infraestructura educativa, de modo que mientras en los centros de Formación Profesional ésta se entendía más como aprendizaje de procesos industriales, en los institutos se traducía en materias más sofisticadas, como la electrónica y la informática<sup>1061</sup>.

Ante esta situación, el Ministerio decidió, en la década de los años ochenta y tras el primer año de experimentación, abandonar la rotación por talleres (idea inicial aplicada sobre la asignatura, ideada ésta para entornos profesionalizantes) e impulsar

---

<sup>1059</sup> Tal y como apostilla GONZÁLEZ, L.: "La propuesta del MEC". *Cuadernos de Pedagogía* 207 (1992), 207.

<sup>1060</sup> Críticas manifestadas por DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Documento de trabajo 9313. Op. Cit. p., 12.

<sup>1061</sup> La interpretación que ofrece Fernández Enguita en la diferente configuración de la asignatura de 'Tecnología' durante la experimentación da lugar a la conformación de dos vías claramente diferenciadas. Y es que los nuevos talleres que surgen en el Ciclo polivalente como consecuencia de la materialización del área de 'Tecnología' tienen más, según sea su enfoque, de una alta socialización que de instrucción y de adquisición real de destrezas. Sin embargo, la observación de la dinámica de los mismos puede ofrecer nuevos datos e interpretaciones: la insistencia constante en el orden y la limpieza, junto con la repetición monótona de los movimientos que componen una tarea, la organización de tareas rutinarias y sin finalidad, que domina el taller de Formación Profesional, y las rutinas parecen justificarse más que nunca por sí mismas. Lo inverso podría decirse de algunos talleres organizados en los institutos durante el primer año de experimentación. En uno de los talleres los alumnos pasaban obligatoriamente por dibujo, y debían elegir entre los talleres de cerámica, astronomía, expresión corporal y horticultura. Además, y en contra del principio de interdisciplinariedad formulado por la reforma, la rotación por unos talleres calcados de los de la Formación Profesional (cuando no su versión más degradada), o por actividades de índole cultural o lúdica más que tecnológica, ha supuesto más bien la organización de un espacio alternativo al de las enseñanzas académicas, sin la más escasa sombra de coordinación ni entre talleres ni otras materias ni de los talleres entre sí. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Op. Cit. p., 177.

la separación entre la 'Tecnología' y las Actividades artísticas. Lo anterior se consiguió basando la primera en planteamientos interdisciplinarios, integrando la teoría y la práctica y remitiéndose a una pedagogía activa. Es así como nace la idea de una 'Tecnología' unificada y basada en el análisis de objetos y realización de proyectos. Aun así, hay más demandas, reflejando de este modo las diversas carencias que sigue poseyendo esta asignatura, y tal como señala Fernández Enguita, "la educación tecnológica no debe referirse sólo a la formación en diversas técnicas, sino también al entorno social y productivo en que éstas se aplican"<sup>1062</sup>. El gran obstáculo que existe, como trasfondo que dificulta y obstruye, y que repercute directamente sobre la acción pedagógica, es que la inclusión de la 'Tecnología' "implica un profundo cambio en las mentalidades tradicionales de gran parte de nuestra sistema académico, para lograr la incorporación de la tecnología a la cultura de base de nuestros futuros ciudadanos"<sup>1063</sup>. Con lo anterior, a lo que hay que añadir un "analfabetismo tecnológico"<sup>1064</sup>, se está queriendo llamar la atención sobre la necesidad perentoria de contar con una corriente pedagógica de aire fresco, capaz de airear un ambiente educativo todavía rancio y resistente a las innovaciones.

La otra opción con fines profesionales, al menos intencionalmente, es la correspondiente a las materias optativas<sup>1065</sup>. Éstas ayudan al estudiante, por su carácter práctico, además de proporcionarle ciertas destrezas para su incorporación al mundo laboral. Sin embargo, este tipo de materias también puede fácilmente devaluarse, convertirse en asignaturas de segunda categoría. Otro problema añadido sería la configuración de materias optativas en función de las demandas presentadas desde diferentes contextos, generando situaciones de descompensación. Así, hay que entender igualmente que los distintos currícula, preferentemente orientados hacia el Bachillerato y la Universidad o hacia la Formación Profesional, se distribuirían por sí

---

<sup>1062</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Op. Cit. p., 91.

<sup>1063</sup> RUEDA SERÓN, Antonio: "La nueva estructura de la Formación Profesional". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 41.

<sup>1064</sup> En palabras de Falgueras i Ruscalles, y como conclusión a la revisión pedagógica que realiza en torno a las nuevas Tecnologías de la Formación Profesional, insiste en que "hace falta una dosis de realismo basado en el reto actual de las Tecnologías Básicas Actualizadas, lejos tanto del fatalismo de una posible reproducción tecnológica, obsoleta, como del espejismo del futuro de las Nuevas Tecnologías". FALGUERAS I RUSCALLES, Francesc: "Las nuevas Tecnologías en la Formación Profesional: entre el reto y el espejismo". *Profesiones y Empresas* 5 (1991), 24.

<sup>1065</sup> En un principio el debate de la optatividad se estableció solamente en torno al modelo catalán de la Reforma, que apostó fuerte por esta modalidad de formación, pero posteriormente se extendió a nivel general, al decantarse también el Ministerio de Educación por la introducción de las mismas. Para conocer más información acerca del debate en torno a las asignaturas optativas, véase FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Op. Cit. pp., 29-50.

solos entre los colegios de acuerdo con las ecologías de las clases sociales; esto es, en las zonas obreras o populares predominaría la oferta de un currículo sesgado hacia la Formación Profesional y en zonas de nivel socioeducativo medio y alto, uno orientado hacia estudios superiores.

Sólo la combinación de las diferencias en materias y horarios nos concede una idea de las disparidades reales, puesto que, durante la Experimentación, aunque tanto un centro de Formación Profesional como un instituto de Bachillerato podrían declarar que realizaban e impartían asignaturas de Tecnología que las vinculaba a metal, electricidad y administración, no es lo mismo hacerlo en dos horas, que lo aproxima al bricolaje, que en nueve, lo que lo acerca a un taller tradicional de Formación Profesional. Las razones también para que las divergencias sean tan visibles se remiten a la propia dinámica generada desde la inercia institucional, la disparidad de las instalaciones con que cuentan los centros y la rigidez de la plantilla de los profesores: mientras los centros de Formación Profesional cuentan con talleres instalados para las viejas ramas de la *FPI* los institutos de bachillerato no contaban prácticamente con nada para hacer posible la aparición de estas asignaturas comunes.

De este modo, concluyendo con la consideración de los elementos profesionales que se configuran antes de la Formación Profesional, cabe destacar el firme propósito por parte de Alemania de mantener una opción profesionalizante segregadora, en tanto que en España se lucha denodadamente contra la imagen de una enseñanza obligatoria excesivamente académica. Las armas presentadas, hasta el momento, han cristalizado en la opción de contar con optativas que se dirijan a los alumnos con orientaciones e intencionalidades profesionales. A pesar de los inconvenientes presentados, cabe reconocer el intento que desde la presente Ley educativa se está realizando por llegar a una visión mucho más integradora del componente formativo y profesional, ya desde cauces obligatorios de educación.

Además de las notables diferencias encontradas en las opciones pre-profesionales de ambos países, a las que hay que unir la correspondiente a las opciones profesionales, habría que incidir de forma especial sobre una última opción, correspondiente ésta a la modalidad del Aprendizaje. En efecto, aunque ésta se considere como una modalidad de Formación Profesional no reglada, resulta ser donde más se pronuncia el abismo entre la concurrencia de los alumnos a niveles profesionales en Alemania, comparados con los niveles profesionales en España.

Unido a lo anterior, en la Comparación ya se ha podido percibir que el Aprendizaje aparece como la opción por excelencia en Alemania. Mientras en España todavía queda mucho trayecto por recorrer, en materia de formulación de contratos de Aprendizaje, de reparto de competencias entre los interlocutores sociales y de acuerdos entre la parte más institucional y escolar y la correspondiente al entorno empresarial. Se requiere además una mayor atención por parte de los planificadores, de los políticos y de los estudiosos de la educación, una conexión de fuerzas, en definitiva, que concluya en unos objetivos, finalidades, aspectos organizativos y evaluativos, y que caminen, todos ellos, hacia un Aprendizaje exigente, eficaz y de calidad.

En España, sin embargo, existe una problemática en la misma base del reconocimiento del papel que la modalidad de Aprendizaje posee con respecto a las otras opciones de Formación Profesional. En efecto, el obstáculo inicial que supone la existencia de un desfase originado entre los niveles de Formación Profesional que la Unión Europea ofrece a fin de establecer la equiparación y homologación se trató ya en el Capítulo Decimotercero, referido éste a los niveles de Formación Profesional reglada, pero ha de hacerse aquí de nuevo una mención al respecto. En efecto, el desfase del ejemplo español se materializa en que el nivel II, lejos de corresponderse con el nivel de aprendiz, como en el resto del entorno europeo (entre el que se incluye Alemania), se equipara con la Formación Profesional de Grado Medio (de tal forma que la Formación Profesional de Grado Superior se corresponde con el Nivel III, mientras que en Europa es el nivel IV el que se reconoce como tal), ahora cabe preguntarse dónde cabe, en un organigrama así generado, el caso del aprendiz, y es que éste ocupa el Nivel I en España.

Lo anterior equivale a reconocer que España no concuerda con la interpretación que la Unión Europea realiza en torno a la figura del 'Operario Cualificado' (u 'Obrero Especializado'), esto es, el aprendiz. Éste se adscribe al Nivel II europeo, y se reconoce no sólo su presencia, sino su total pertinencia, al darse la paradoja (en Alemania, por ejemplo) de que se alza como la opción más escogida, frente a la figura del Técnico' o 'Ayudante Técnico', al considerarse éste último como una especie de superación en la empresa del operario cualificado.

Las consecuencias que todo lo anterior tiene en materia de gradación de los niveles son fatídicas para España, fruto de ese confusiónismo generado en torno a los niveles dos, tres y cuatro, y que se muestran discordantes con respecto a los

promovidos y consensados desde la Unión Europea. Las repercusiones finales inciden de forma muy negativa, en la medida en que será grave, sin duda, para los jóvenes que realicen la modalidad de Aprendizaje, y los denominados 'técnicos medios', que en cualquier otro país, en principio, y si se sigue estrictamente la escala, se les considerará como un nivel no técnico de cualificación.

A modo de conclusión, con respecto a las desigualdades manifestadas en el caso español, parece alzarse, a la manera de pesado dique, una cultura que se niega a aprovecharse de las virtualidades de la enseñanza dual. Lo anterior se refleja en la discriminación de que es objeto el Aprendiz en España, puesto que mientras se lucha denodadamente por dignificar la Formación Profesional reglada, parece darse un paradójico trasvase de términos, ya que es ahora el aprendiz el que podría denominarse como 'la nueva cenicienta del sistema educativo'. Cuando ya se han establecido logros notables en la Formación Profesional reglada, materializados éstos en los dos Programas Nacionales (el último todavía vigente), sigue existiendo un enquistamiento de corte cultural, social y formativo que impide el definitivo arranque de la figura del aprendiz.

Y el repaso a la historia más inmediata no ayuda al investigador a descubrir raíces que certifiquen y justifiquen una situación idealizada según la cual se presente una modalidad formativa exitosa y avalada desde su historia<sup>1066</sup>, que es lo que le ocurre al caso Alemán<sup>1067</sup>. Todo lo anterior se materializa en Alemania con un fuerte compromiso con esta modalidad, y cristaliza en un mayor número de años de formación, más variedad de opciones formativas, y una mayor y más compleja evaluación que conduce a certificaciones más valoradas en el mercado laboral.

Si se aborda el éxito del Aprendizaje experimentado por el caso alemán, hay que tener, sin embargo, ciertas cautelas con respecto tanto al modelo de aprendizaje como al trasfondo político-educativo en el que éste se genera, esto es, el modelo alemán de la Formación Profesional entendido éste en *sensu lato*, pero también refiriéndose, en *sensu stricto*, al Aprendizaje. Con relación precisamente a éste segundo, y a pesar de que los estudios comparativos internacionales han querido ver

---

<sup>1066</sup> En este sentido, y tras las aproximaciones legislativas de la década de los setenta, cuya misión era la de abonar el terreno del cual se esperaba obtener frutos posteriores, puede considerarse el año 1993, con la publicación del Real Decreto-Ley (18/1993, de 3 de diciembre) como el primer documento sobre el cual se comienza a configurar de forma operativa lo que hoy se reconoce como la modalidad formativa del Aprendizaje.

<sup>1067</sup> Una breve referencia histórica puede ser repasada en el Capítulo Noveno, Apartado 9.3.



en el modelo alemán el paradigma que debiera ser imitado con más legitimidad dado el éxito que parece desprenderse de la materialización del mismo, habría que tomar precauciones sobre el hecho de adoptar de forma rápida y demasiado mecánica el modelo alemán. Dicho de forma más plástica: “la definición de la formación alternativa real es una ilusión”<sup>1068</sup>, es decir, todas las formas de aprendizaje dual poseen sus propios requerimientos de tipo práctico y sus propias condiciones para su implementación, elementos ambos que no pueden ser transvasados de forma automática a cualquier sistema educativo profesional. Existen al menos tres razones que así lo demuestran: en primer lugar, el sistema dual alemán es mucho menos estable de lo que los investigadores y estudiosos en temas educativos europeos quieren verlo, hasta tal punto que, desde una óptica no exenta de ciertos tintes catastrofistas, “no tiene mucho sentido adoptar un sistema que, incluso en los países en los cuales ha sido desarrollado, sea capaz de sobrevivir a largo plazo sin reformas radicales”<sup>1069</sup>. En segundo lugar, resulta ciertamente simplista reducir el modelo alemán a un solo sistema de Formación Profesional (en este caso, el sistema dual) y ensombrecer para ello a otras instituciones cuya dependencia y funcionamiento con esta rama educativa es más que evidente. Finalmente, y no por ello menos importante, en tercer lugar, hay que preguntarse, junto al actual desarrollo del sistema dual, el futuro de las tareas y de la producción especializada en las empresas alemanas, porque cada vez más está dependiendo de forma más estratégica de esa pequeña minoría de trabajadores que son capaces de producir y mantener los sistemas de formación técnicos más complejos.

Retomando el discurso inicial sobre la pertinencia presentada por el sistema dual alemán, en particular, pero también la modalidad formativa del Aprendizaje, en general, la *OCDE* expresa actualmente sus dudas sobre la futura idoneidad del aprendizaje para suplir las actuales necesidades de formación, a no ser que se modifique y se convierta en un método de formación más breve, más estandarizado, aunque flexible, y que ofrezca una formación práctica y teórica bien establecida con enseñanza general adicional, y una cualificación reconocida al término del mismo. Íntimamente unido a lo anterior, se demanda al sistema dual una actualización en sus planteamientos técnicos y pedagógicos, de modo que permita dar entrada a un mayor número de cambios. Se piden revisiones, en concreto, para modelar los contenidos de

---

<sup>1068</sup> MERLE, Vicent: “Pedagogical objectives and organisation of alternating training”. En OECD: *Apprenticeship: which way forward?*. Op. Cit. p., 33.

<sup>1069</sup> Expuestas por LUTZ, Burkhardt: “The difficult rediscovery of «professionalism»”. Op. Cit. p., 21.

Formación Profesional, para repasar las ordenanzas de Formación y para incorporar las innovaciones que van teniendo lugar en el horizonte formativo-profesional. Frente a esta demanda generalizada, el estudioso de la Formación Profesional se encuentra con una realidad algo llamativa, y es que son muy pocos los aprendices que se insertan hoy en sectores con un alto componente de innovación.

Con la optimización de todos los aspectos anteriores quizá así se logre revalorizar la percepción que algunos padres poseen hoy sobre el sistema dual, al tender éstos a preferir un nivel educativo 'de más estatus social' para sus hijos, y al reconocer, así, que aquellas profesiones con mayor prestigio ocupacional (los denominados 'trabajadores de cuello blanco') se hallan infrarrepresentados en esta modalidad educativa. Investigaciones de este tipo inducen a pensar que los padres (con cualificaciones también altas) prefieren y así tratan de motivar a sus hijos que han finalizado la *Hauptschule* o la *Realschule* a conseguir el *Abitur*, antes incluso que optar por las modalidades de tipo más profesionalizante (como son las ofertadas en las *Berufsfachschule*, por ejemplo)<sup>1070</sup>.

También, y curiosamente, se está produciendo una tendencia de naturaleza contraria, consistente ésta en que cada vez es mayor, a su vez, el número de estudiantes procedentes de los *Gymnasia* que se embarcan en los proyectos de aprendizaje, sobre todo en algunos sectores más específicos, como el bancario o los comerciales, con lo cual están consiguiendo, consciente o inconscientemente, una elevación de las cualificaciones requeridas para entrar a formar parte del estatuto de aprendiz, al endurecer los requisitos de entrada, a la vez que están contribuyendo a engrosar el colapso de plazas actualmente existente en el contexto alemán<sup>1071</sup>. Resulta curioso, en este sentido, que la situación real marque esta tendencia contrapuesta, consistente ésta en la inmersión de las opciones académicas en las profesionales, y que también se hace extensible a los niveles superiores de educación. Y es que cada vez son más alumnos que, tras finalizar los estudios de tipo académico o superior (incluso universitario), complementan su formación con el sistema dual<sup>1072</sup>.

---

<sup>1070</sup> WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: "Germany". En OECD: *Pathways and participation in Vocational and Technical Education and Training*. Op. Cit. p., 214; y NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 31.

<sup>1071</sup> COCKRILL, Antje y SCOTT, Peter: "Vocational trends and Training in Germany: trends and issues". Op. Cit. 338.

<sup>1072</sup> Poniendo, así, ejemplos a lo dicho con respecto a diferentes modalidades dentro del sistema dual en 1990, y con relación a la "intrusión" de estudiantes con niveles formativos más altos, en las ocupaciones de tipo comercial, el 1'6% de los alumnos carecía del certificado final de educación secundaria, el 28'9% lo tenía, el 34% había obtenido el certificado final de educación

Dentro de la dinámica de la situación así generada, las Cámaras de Comercio y Artesanía vierten sus críticas. Consideran que la realidad según la cual el Aprendizaje se está convirtiendo en un nivel con falta de identidad real viene dada en buena medida por el poder ejercido desde la educación secundaria superior, cuyo concepto y significación está tratando de ser internalizado por la OCDE como los nuevos 'mínimos' educativos que deben ser alcanzados<sup>1073</sup>. Lo anterior tiene como consecuencia más inmediata el que un mayor número de jóvenes traten de obtener certificados que los cualifiquen para entrar en los niveles superiores. Quizá haría falta reconsiderar una serie de políticas educativas que rescaten a la figura genuina del aprendiz y la 'proteja' de la otra figura, que ha conseguido convencer al empresario, quien no parece tener ningún prejuicio para seleccionar aprendices en el sistema escolar tras la obtención por parte de éstos del *Abitur*.

Además, lo anterior tendrá repercusiones sobre las diferentes *ratio* de desempleo, siguiendo la teoría del credencialismo según la cual cuantas más cualificaciones y certificados se obtengan, mayores y en más óptimas condiciones se estará de alcanzar puestos de trabajo más atractivos, aunque se demuestra que los niveles alcanzados por la figura del aprendiz tradicional y el universitario son muy semejantes (indicando con ello que, a pesar de los obstáculos, el modelo tradicional sigue teniendo un peso e influencias decisivos a la hora de encontrar puestos de trabajo especializados en la industria)<sup>1074</sup>.

Con respecto al modelo español, sin embargo, todavía queda mucho por hacer: no goza del beneplácito generalizado que caracteriza al modelo alemán, y

---

secundaria y el 16'2% poseta cualificaciones obtenidas desde la Universidad. Otra de las modalidades, las ocupaciones relacionadas con los mercados de artesanía y oficios mostraban porcentajes semejantes, al demostrar que el 5'5% de los alumnos que cursaban las materias relacionadas con esta rama no habían obtenido el certificado escolar final, el 52'7% sí estaba en posesión del certificado final de escolaridad, el 18'3% estaba en posesión del certificado final de educación secundaria y un 5'7% tenía el certificado de entrada en la Universidad. MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. pp., 75-76.

<sup>1073</sup> Esta postura europea debe entenderse desde la filosofía de la nueva medida del acervo humano, el "aprendizaje a lo largo de toda la vida", según el cual el sujeto nunca deja de aprender a lo largo de toda su vida profesional, y ya no sólo en el entorno escolar. Una de las consecuencias más inmediatas es que el nivel considerado "mínimo" de aprendizaje se eleva, tal y como lo demuestra la Unión Europea, con la consideración del nivel de educación secundaria superior como los nuevos objetivos cuya escolarización ha de ser que han de ser mayoritaria. También es promovida desde los organismos internacionales, como la UNESCO y la OCDE: UNESCO: *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education adopted by the General Conference of Unesco at its eighteenth session*. Paris. OCDE, 1994. pp., 7-8; y la OECD: *Lifelong learning for all*. Op. Cit. pp., 87-246; OCDE: "La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa". *Revista de Educación* 312 (1997), 307-330; OCDE: *Labour market policies: new challenges. Lifelong learning to maintain employability*. Meeting of the Employment, Labour and Social Affairs Committee at Ministerial Level. 14-15 October 1997. Paris. OCDE, 1997. pp., 16-18, y OCDE: *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE 1997*. Op. Cit. pp., 12 y 30.

<sup>1074</sup> MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of Certification in the Federal Republic of Germany*. Op. Cit. p., 77.

todavía no ha sido objeto de reformas significativas como para que pueda hacerse un balance de cuáles son las mejoras cuantitativas y cualitativas del estado actual del Aprendizaje español. Más bien puede considerarse, a la luz de las medidas adoptadas hasta la actualidad más inmediata, que parece tratarse de un nivel educativo que no acaba de encontrar su espacio de acción en el panorama profesional español. Además, le queda igualmente mucho camino por recorrer para poder equipararse con el estatus adoptado por esta modalidad en Alemania, como se ha podido comprobar, según el cual los estudiantes de los cursos superiores acceden hoy en día a esta opción formativa en detrimento de opciones de corte más academizante, como puede ser la ofrecida desde la Universidad.

### 15.2.3.

#### La Cooperación entre instancias para la regulación de la Formación Profesional

La hipótesis cuarta en la que se plantea la creencia de que *'Las funciones de los interlocutores sociales, su posición estratégica, el valor de las decisiones tomadas y el impacto generado por este patrón de cooperación entre las diferentes instancias en la Formación Profesional española aseguran una Formación Profesional de calidad en la medida en que se produce un reparto de competencias efectivo y regulado, como ocurre con el modelo alemán'* resulta confirmada. Los resultados a los que se hace referencia para su confirmación son los incluidos en el Apartado de *'Órganos gubernamentales para la administración, gestión y supervisión de la educación'*, que se subdivide a su vez en *'órganos centrales'*, *'órganos regionales'* e *'instituciones de cooperación'*.

La corroboración de esta hipótesis requirió además de la revisión comparada de las Constituciones respectivas de los países estudiados, en las que comienza a atisbarse el reparto de competencias entre los responsables en educación (en este caso, en la Formación Profesional). Así, y unido de forma estrecha al estudio de la gestión educativa que se materializa en ambos países, puede concluirse que existe una tendencia hacia el fortalecimiento de patrones de cooperación educativa entre las diferentes instancias responsables de la Formación Profesional. Este fenómeno se produce desde los niveles más centrales a los niveles más regionales, pasando por las estructuras de concertación, que también ejercen un peso notable a la hora de establecer decisiones en materia profesional.

En ambos países, la figura del gobierno resulta necesaria como eje articulador de la educación en un sistema político, ya sea federal, ya sea un Estado central con estructura autonómica. A él le compete llevar a cabo funciones legislativas y reguladoras que serán completadas por las diferentes instancias a niveles más descentralizados. Ésta es una característica común que ambos países comparten.

Las consecuencias de lo anterior sobre los aspectos educativos parecen traducirse paradójicamente de forma más clara en España que en Alemania, ya que es en este primer país donde se produce una distribución de competencias entre centro y periferia más proporcional a nivel jurídico, político y administrativo. En Alemania tiene lugar un reparto taxativo entre las dos maneras de entender la Formación Profesional: la Formación Profesional en la empresa, y la Formación Profesional en la escuela, ambas condicionadas y determinadas por la estructura federal del Estado. Desde la Ley Fundamental de 1990 se vislumbra este aspecto, al juzgar tanto el papel concedido al Estado como a las competencias que van a ser compartidas por otras instancias.

De lo anterior puede desprenderse además que el nivel de responsabilidad parece ser de mayor enjundia en los *Länder*<sup>1075</sup> ya que al nombrar las competencias compartidas en la legislación, en España se habla de que “las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias (...)”<sup>1076</sup>. Ahora bien, los artículos que asignan competencias, como es el caso del presente, están llenos de frases cuya retórica es difícil de desentrañar (incluso cuesta encontrar en ellas el apartado concreto referido a educación), de modo que las transferencias se suceden muchas veces “con la misma facilidad con que se dan portazos, y este tipo de normas suelen traer más conflictos que soluciones”<sup>1077</sup>. Así, la Constitución plantea que las Comunidades Autónomas completarán las enseñanzas mínimas que el Estado fija. La Ley Básica alemana es más explícita en sus intenciones, ya que estipula responsabilidades en la regulación de la Formación Profesional en la empresa, en la Formación continua y en la participación en la legislación y administración de la

---

<sup>1075</sup> Como ya se señala en la Ley Básica, la característica más singular que describe esta situación de forma específica es que tanto la Federación como los Estados constituyentes, los *Länder*, poseen un estatus de Estado. Según lo estipulado en el Artículo 30 de Ley Básica, según la cual “el ejercicio de los poderes estatales y el cumplimiento de las funciones estatales competen a los *Länder* en tanto que la presente Ley Fundamental no dicte o admita una disposición en contrario”. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. p., 185.

<sup>1076</sup> Tal y como se desprende del Capítulo Tercero, ‘De las Comunidades Autónomas’, en el Artículo 148. El número 17 de esas competencias, se encuentra ‘el fomento de la cultura, de la investigación y de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma’. GENERALIDAD VALENCIANA: *La Constitución española*. Op. Cit. p., 36.

<sup>1077</sup> PANIAGUA, Juan Luis: *España, 1978: una Constitución para el pueblo*. Op. Cit. p., 50.

Federación y asuntos de la Unión Europea, mostrando con ello un carácter más independiente y responsable<sup>1078</sup>. Será precisamente en los referentes de la legislación sobre Formación Profesional donde se completan estos aspectos.

Ahora bien, en Alemania existe un concepto de Formación Profesional mucho más vasto e integrador que el que puede deducirse del modelo español, y que parte de la propia justificación de lo que comporta ser 'Federación de Estados', y cuyas responsabilidades han de compartirse necesariamente para llegar a mover la gran maquinaria estipulada, en este caso, en torno a la Formación Profesional. En este caso, el gobierno se encargará sólo del ámbito de la formación impartida en la empresa. No deja de llamar la atención esta peculiaridad, que no hace sino incidir en dos aspectos que convierten a la política de la Federación en única: el reparto funcional de competencias entre todos los implicados política y educativamente en educación, de forma taxativa, y no proporcional (como resulta en el caso español). Como consecuencia de lo anterior, se desprende también el poder establecido de y desde los *Länder*, considerados éstos Estados con todas las repercusiones que de ello se deriva, y que en educación cristaliza de modo especial, al responsabilizarse de la Formación Profesional impartida en los centros escolares.

En cuanto a los órganos regionales, y de acuerdo con los principios que rigen el principio de la descentralización, éstos se crean para lograr una mejor gestión y una mayor participación ciudadana. De hecho, tal y como Pedro señala, la tendencia que domina el panorama europeo viene marcada por el paradigma *responsiveness*, esto es, "la búsqueda constante de una mejor adecuación de los procesos y productos educativos a las necesidades del contexto"<sup>1079</sup>. Lo anterior implica la redistribución del poder entre los órganos centrales y los locales, así como la descentralización en la toma de decisiones en los centros escolares, con todas las repercusiones que lo último acarrea dentro del contexto escolar<sup>1080</sup>.

---

<sup>1078</sup> Tal y como lo estipula la Ley Básica en su Artículo 73. CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Op. Cit. pp., 194-196.

<sup>1079</sup> PEDRO, Francesc: *Política educativa, polítiques educatives*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

<sup>1080</sup> Quizá sea interesante recordar aquí que el concepto de "descentralización" no se agota en sus aspectos administrativos, en la división de competencias de gestión y administración, "sino que está expandiendo su significado a la atención de las necesidades educativas de las diferentes regiones, lo que conduce también a decir que descentralizar es centrar la atención en lo singular, en lo diverso hasta su último eslabón: el individuo". FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Manual de política y legislación educativas*. Capítulo Séptimo: 'Descentralización educativa'. Madrid. Síntesis, 1999. p., 176.

Volviendo al principio de descentralización, hoy se reclama más que nunca este razonamiento, como factor esencial para la constante optimización de los sistemas educativos<sup>1081</sup>. De hecho, tanto en Alemania como en España, se han encontrado muestras de que la descentralización se convierte en una realidad, esta vez aplicada sobre la gestión y administración del nivel educativo concreto de la Formación Profesional. Lo que interesa, llegados a este punto, es que es el propio devenir que trae la modernización de los Estados el que exige el reparto del poder entre el primero y otras instancias subnacionales, bien sean regionales, bien locales, y también a un micronivel, esto es, el producido dentro del centro educativo. Dicho reparto de competencias está obedeciendo, además, a dos argumentos de peso: por un lado, “el Estado gana más eficacia, comparte responsabilidad en competencias que antes eran de su incumbencia exclusiva, obtiene paz social y legitimidad”<sup>1082</sup>, pero, por otro lado, las instancias regionales, fruto también de esa coparticipación en la toma de decisiones, se van a mostrar mucho más sensibles a lo más particular, a lo más cercano, a la problemática y a la política educativa que corresponde a su propio territorio.

Si se traslada lo anteriormente mencionado a las funciones acometidas por los órganos regionales, éstos están cumpliendo las tareas relacionadas con la administración y supervisión de la Formación Profesional en los *Länder* y en las Comunidades Autónomas. De este modo, se cumple el principio de descentralización educativa, según el cual se distribuyen las responsabilidades, con la intención de adquirir una mayor flexibilidad, exigencia y calidad educativas, al estar gobernadas por organismos más cercanos a la realidad del propio *Länder* (en el caso alemán) o Comunidad Autónoma (en el caso español).

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que corresponde a cada uno de los *Länder* mantiene el mismo nombre que el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, pero pierde lógicamente la denominación de ‘Federal’. Para el caso español, son las Consejerías de Educación, departamentos de Educación creados en las Comunidades Autónomas con competencias educativas las

---

<sup>1081</sup> Tal y como indica Delors en su documento, ratificando su postura al reconocer las posibilidades que ofrece la descentralización y la innovación, aunque siempre bajo el imperativo de una regulación según la cual se puedan garantizar los grandes objetivos de la sociedad y, a su vez, un mínimo de igualdad de oportunidades entre los jóvenes. DELORS, Jacques: “Presentación del Informe a la UNESCO”: En *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate*. Madrid. Fundación Santillana, 1997. p., 44.

<sup>1082</sup> FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Manual de política y legislación educativas*. Op. Cit. p., 171.

que cumplen esta función. Aquellas Comunidades Autónomas que carezcan de tales competencias, serán gestionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Da la impresión de que los órganos regionales van a mostrarse más sensibles a las necesidades más concretas que se requieren para diseñar los currícula de la Formación Profesional respectiva de cada país. Sin embargo, en Alemania el poder de los *Länder* sólo se concentra sobre los centros escolares profesionales, en tanto que en España, las Comunidades Autónomas con competencia se encargan de cumplimentar los mínimos estipulados por el gobierno en todas las ramas educativas, entre la que se incluye la Formación Profesional.

Un elemento que puede ayudar a la reflexión establecida en torno a las competencias reales de los *Länder* es que, a la hora de la verdad, la escuela resulta en el contexto alemán menospreciada con respecto a la parte más práctica o realizada en el entorno de la empresa. Ello lo demuestra el hecho de que las grandes decisiones sobre la Formación Profesional reglada se toman a nivel centralizado, esto es, del Gobierno Federal, en tanto que al nivel más descentralizado o regional se le concede y delega la responsabilidad sobre el centro escolar profesional y los aprendizajes requeridos desde este ámbito.

En cuanto a las instituciones de cooperación central y regional, en Alemania existe una institución que ejerce como eje de la concertación social en materia de Formación Profesional: El Instituto Federal de Formación Profesional. Como trasfondo, se está considerando a la Formación Profesional como un nivel educativo con la suficiente enjundia como para poder concederle competencias diferenciadas por parte de los distintos interlocutores sociales: el gobierno, los sindicatos, la patronal, así como las instituciones de cooperación creadas a tal efecto. Así, puede comprobarse cómo la priorización por este nivel educativo no se restringe únicamente a la creación de organismos específicos de concertación, sino que también existen leyes educativas que tienen por objeto específico la Formación Profesional y cuantos elementos concurren en la misma. No en vano, es el nivel educativo más elegido por parte de los mismos estudiantes alemanes.

En España, la atención y consiguiente interés aplicados sobre la Formación Profesional, aspectos éstos que implican entenderla como un nivel con suficiente individualidad e importancia estratégica como para tratarlo de forma autónoma, no se produciría sin embargo hasta finales de la década de los años ochenta. Junto a la



necesidad perentoria de una nueva concepción educativa que se escondía tras los nuevos aires de reforma que desplazaron a la *LGE*, la experimentación de la reforma marca un inicio en la búsqueda de esa identidad perdida. En efecto, ésta se concreta en acciones provenientes de la política educativa que ya se perfilaban como efectivas y reales, y sobre las cuales todavía se hallan en el momento presente<sup>1083</sup>. Todo lo anterior posee consecuencias directas sobre el modo de articular los diferentes compromisos y tareas delegadas. Así, se traduce en la existencia de estructuras de cooperación, como es el Consejo General de Formación Profesional, que cumple tareas relacionadas con la supervisión y el consejo en materia profesional, siendo semejantes a las funciones del *BIBB* alemán.

Finalmente, tan sólo queda indicar que las formas de cooperación no se agotan en ambos países con el desempeño de funciones compartidas por parte de los organismos responsables (a nivel central, pero también a nivel regional), sino que existe en ambos otra forma de cooperación, que cristaliza en la coordinación creada entre los diferentes Ministerios, en la medida de que se tratan de materializar políticas sociales relacionadas con la Formación Profesional que tienen como fin proveer de más y mejor educación a colectivos considerados como poblaciones de riesgo, al carecer éstos de una formación adecuada. En estos casos, en ambos países se unen los esfuerzos del *MEC* con otros Ministerios. En el ejemplo alemán, el Ministerio de Asuntos Extranjeros, el Ministerio federal del interior, el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales, el Ministerio Federal de Asuntos Familiares, Ciudadanos Ancianos, Mujeres y Jóvenes y el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo. En el caso español, el Ministerio de Trabajo se ocupa de la formación ocupacional, dirigida a estos colectivos, y que se acerca, en cierto modo, a

---

<sup>1083</sup> Sobre el periodo de Experimentación, les remito al Capítulo Tercero, apartado 3.3. En concreto, para la revisión de las novedades presentadas desde la Experimentación, consultar a: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC, 1989; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*. Madrid. MEC, 1989; ALVARO PAGE, Mariano; BUENO MONREAL, María José, CALLEJA SOPENA, José Angel; CERDAN VICTORIA, Jesús, y otros: *Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas medias II*. Madrid. CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona. Labor, 1991; ALVARO PAGE, Mariano: *Evaluación externa de las reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid. CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; MARCHESI, Alvaro: "Educational reform in Spain". *International review of Education* 38 (1992) 591-607; ALVARO PAGE, Mariano: *Evaluación de los Módulos profesionales: estudio de la Reforma Experimental de la Enseñanza Técnico-Profesional*. Madrid. CIDE-Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1993; RANCHAL, Francesc: "L'experimentació de la Formació Professional", en GUILLEN, Josep María: *La nova formació professional: del mòdul als cicles formatius*. Barcelona. ICE-HORSORI, 1994; 15-42; MARTIN ORTEGA, Elena: "La reforma española cinco años después". *Perspectivas*, 3 (1996) 635-655; y DE PUELLES BENITEZ, Manuel: "Las Leyes educativas de la democracia española". En DE PUELLES, Manuel (coord.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori, 1996.

la Formación Profesional por cuanto dota al alumno de ciertas destrezas para desempeñar ocupaciones muy concretas<sup>1084</sup>.

#### 15.2.4.

##### El papel de la empresa

La quinta hipótesis plantea que *'El nuevo papel de la empresa como protagonista en el programa de Prácticas de Formación Profesional en España, ya que ella tiene lugar la mayoría de competencias, responsabilidades y de ella depende la certificación del alumnado, se asemeja a las directrices adoptadas por el sistema educativo alemán'*. La empresa se muestra como una de las grandes novedades que caracteriza a la LOGSE con respecto a la anterior Ley educativa en enseñanza; si bien en Alemania este aspecto se considera mucho más sólidamente establecido, puesto que tradicionalmente se ha contado con esta figura para el diseño de las directrices generales que rigen a la Formación Profesional. Por tanto, la hipótesis quinta queda confirmada.

Al estudiar el estado de la cuestión establecido en torno al papel jugado por la empresa, el discurso ha de remitirse directamente a otra cuestión, y ésta es la relativa a las prácticas profesionales que se realizan en la empresa, y que por tanto ha de acatar la figura del empresario. Este Apartado comienza aludiendo a las ventajas que posee el acto de realizar prácticas en las empresas: la utilización de las prácticas como vía de reclutamiento por parte de la empresa, a corto y a largo plazo; la oportunidad que supone para el alumno de formarse y conocer en profundidad la empresa a un bajo coste; el acercamiento real que se produce entre el mundo escolar y el laboral; y, en último pero no menos importante lugar, la evidencia de que las empresas necesitan formarse a partir de la experiencia de las prácticas para recalcar la importancia estratégica de éstas últimas dentro de la propia empresa como factor clave para la gestión de los recursos humanos. A lo anterior puede unirse el hecho de que la alternancia escuela-trabajo se muestra como una vía de introducción a la formación continua y se convierte en el punto fuerte en la creación de redes de colaboración en el ámbito local<sup>1085</sup>. Puede considerarse además, desde la perspectiva

<sup>1084</sup> Para revisar esta cuestión, véase el Capítulo Octavo.

<sup>1085</sup> FRANCÍ, Josep: "Alternatives de suport a la inserció en la formació professional inicial". *Temps d'Educació* 15 (1996) Op. Cit. 221-222. También permite una formación tecnológica actualizada y contribuye en cierta medida a mitigar el problema de la "anticipación" por parte del sistema educativo con respecto al sistema productivo, permitiendo de este modo crear un verdadero laboratorio de experimentación. CAÑETE, Antoni y FRANCÍ, Josep: *Suport educatiu ...* Op. Cit. pp., 19-21. Virtudes más

del joven que aprende<sup>1086</sup> y se forma con esta modalidad, su acción socializadora, sobre todo en dos aspectos, fundamentales: la disciplina y las relaciones laborales, por un lado, y la motivación y sentido constructivo de la competitividad, por otro. Ambos factores, uno más individual y otro más colectivo, forjarán y ayudarán indudablemente a madurar al alumno, además de contribuir a asimilar los cambios en las relaciones sociales que éstos tendrán con su entorno más inmediato<sup>1087</sup>.

Sin embargo, si se apela a la comparación estricta entre ambos países, pueden encontrarse similitudes notables, salvadas las distancias iniciales que provienen de forma inevitable del factor histórico. Las cuestiones a plantearse en estos momentos son, en primer lugar, cuáles son, las funciones a las que se hace referencia, y, en segundo lugar, cómo se estructura el proceso de prácticas en la empresa.

En el caso español, las prácticas y las decisiones tomadas en torno a éstas (por ejemplo, su obligatoriedad, o su carácter concertado) se consideran como uno de los mayores logros de la actual reforma. Desde la formación inicial, y a través de la reforma, se define la necesidad de contar con sistemas integrados que tengan como finalidad el establecer una auténtica 'formación concertada'. Con este concepto se pretende profundizar la actual experiencia de las prácticas en alternancia y persigue crear vínculos estables entre los centros educativos y las empresas<sup>1088</sup>. Y este aspecto es reconocido como una de las principales señas de identidad de la Formación Profesional.

La inclusión de la Formación en Centros de Trabajo resulta novedosa en varios aspectos: el nuevo Módulo está bien definido desde el punto de vista curricular (en cuanto a contenidos, criterios de evaluación y material específico, tales como tareas y actividades formativo-productivas), pero además es obligatorio,

---

generales son encontradas en FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano: *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Op. Cit. p. 191. El caso catalán de FCT, especialmente desarrollado, en PINEDA HERRERO, P.: "La Formación en alternancia escuela-empresa en Catalunya". En *V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación*. Sitges. 1995. pp., 511-520.

<sup>1086</sup> Y, tal y como señala Malheiro "nos permitimos redundar en el verbo 'aprender' para insistir en la importancia de la actividad como factor de motivación y como vehículo integrador de la teoría y la práctica". MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé Manuel: "Formación para la inserción laboral". *Cuadernos de Pedagogía* 251 (1996), 36.

<sup>1087</sup> DE PABLO, Antonio: "Inserción profesional de los jóvenes... Op. cit. p., 28. Y DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa...* Op. Cit. pp., 23-27.

<sup>1088</sup> DE PABLO, Antonio: *Hacia una Formación Profesional concertada: problemas y posibilidades*. Op. Cit. p., 2. Con respecto a estos elementos, si nos remitimos al Artículo 34.2 de la LOGSE, y si se hace una lectura de fondo, puede encontrarse cómo, efectivamente, la obligatoriedad de la FCT está expresando la firme voluntad de conceder un apoyo generalizado a la enseñanza en la empresa. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 26.

quedando así definido y estipulado desde la Administración Educativa, que asignará, tras un complicado proceso, a cada centro de Formación Profesional las empresas que puedan ser potenciales colaboradoras para ese proyecto<sup>1089</sup>. Una tercera característica que define la trascendencia de la experiencia de prácticas en la empresa es la colaboración real con los agentes sociales<sup>1090</sup>: los empresarios, los sindicatos y las Cámaras de Comercio, que sirvan de apoyatura segura para certificar los puestos de formación práctica en los diferentes emplazamientos<sup>1091</sup>. Y es que la introducción en el curriculum de un periodo obligatorio de prácticas en empresas (el denominado *FCT* o formación en centros de trabajo) modifica la presencia y el protagonismo del componente de Formación Profesional en los centros escolares y en las empresas<sup>1092</sup>. A pesar de la problemática actual existente en torno a de la imposibilidad de dar satisfacción al mandato legal de generalizar las prácticas para todos los alumnos de la Formación Profesional Específica, dada la actual coyuntura económica negativa que afecta a las empresas de modo especial<sup>1093</sup>, las medidas adoptadas sí se ven como un claro avance en las relaciones establecidas entre centros escolares, empresas y Administración, superadas ya las primeras dificultades del período inicial<sup>1094</sup>.

---

<sup>1089</sup> Al mismo tiempo, las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa han trazado las líneas directrices sobre las que caminará la Formación Profesional: es el caso de la Generalitat Valenciana, que ha elaborado su '*Libro Blanco de la FP*', de Andalucía, con su correspondiente 'Plan Andaluz de la Formación Profesional, de Galicia o del País Vasco: en cada uno de los cuatro ejemplos aludidos se procuran diseñar los ciclos educativos que respondan a las necesidades más específicas de la región, aunque también se ha producido el caso del diseño de Módulos para todo el Estado diseñados desde una Comunidad, como ha sido el caso de Galicia con respecto a los Módulos de imagen y sonido, cubrición de edificios y operador de confección industrial. JIMÉNEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: "la nueva Formación Profesional". Op. Cit. p., 94.

<sup>1090</sup> Como también se señala en la LOGSE, en el Artículo 34, en el que puede leerse que "en el diseño y planificación de la Formación Profesional específica se fomentará la participación de los agentes sociales". BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Op. Cit. p., 26.

<sup>1091</sup> Además, a lo anterior se suma el hecho de que, con independencia de si la empresa tiene o no establecidas acciones de formación para su personal, es decir, al margen de si ésta realiza algún tipo de inversión en capital humano, la legislación laboral española establece la obligatoriedad de una "cuota de formación" para la formación continua- junto con la cotización a la Seguridad Social- equivalente al 0'7% de la masa salarial bruta pagada por cada empresa (de la cual 0'6 puntos se realizan con cargo a la empresa y el restante 0'1% a cargo del trabajador). SÁEZ, Felipe: "Requerimientos y estrategias: una valoración". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. p., 121.

<sup>1092</sup> En este sentido, y dada la novedad del planteamiento, según la cual surge un nuevo clima de concertación, ha de establecerse, como señala Del Castillo, una auténtica relación de confianza entre las empresas y los centros de Formación Profesional, de modo que vean sus capacidades, valoren mutuamente las acciones que cada una de las partes realiza, y lleguen a establecer acuerdos específicos y productivos. DEL CASTILLO, Mariano: "Articulación y gestión de las prácticas contempladas en la Formación Profesional reglada". Op. Cit. 43.

<sup>1093</sup> Ranchal incide en este aspecto, al señalar que "los centros tienen problemas para garantizar un lugar de prácticas para el área de formación en los centros de trabajo". RANCHAL, Francesc: *la Formación Profesional.....* Op. Cit. p., 37.

<sup>1094</sup> Entre las más significativas, se destacaban: la falta de formación específica por parte de los tutores de aprendizaje y de prácticas, la diferenciación de criterios en el seguimiento del programa por parte de los centros, el solapamiento entre las prácticas de la empresa y las prácticas de la escuela y su consiguiente falta de coordinación entre ellas, la ausencia de participación y seguimiento por parte de los interlocutores sociales, como eran los sindicatos, o la ausencia igualmente de aportaciones económicas aunque éstas fueran significativas, por parte de las empresas. FARRIOLS, Xavier e INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina: les pràctiques ...* Op. cit. p., 30.

Un problema concreto que surge en torno a la configuración de los Módulos de carácter práctico hace referencia al momento de dispensarlos. En efecto, la principal propuesta consiste en situarlos al final del periodo de formación en el centro, y una vez que se hayan cursado los Módulos de carácter teórico, con lo cual parece que da la sensación de que se quiere dotar a la formación práctica de un carácter terminal, pero considerándola a la vez como 'suplemento práctico a la formación'. Este tratamiento puede tener varios inconvenientes: puede eliminarse la función de estímulo que ha de tener la formación de alternancia, puede limitar una dinámica ideal según la cual se trataría de contrastar y alimentar mutuamente los conocimientos extraídos de ambos emplazamientos formativos, etc. De este modo, haría falta llegar a consensos satisfactorios que introdujeran un factor de fiabilidad en la dinámica seguida en las prácticas.

Además, y en cuanto a la necesaria relación entre la *FPE* y el sistema de producción, habría que mimar mucho al componente de la formación práctica, cristalizado en los *FCT*, hasta tal punto que se llega a proponer "realizar menos esfuerzos en el desarrollo de los contenidos y de los ciclos formativos de *FPE* y, en cambio, fortalecer de forma creativa las diversas combinaciones entre la enseñanza y el trabajo"<sup>1095</sup>. Sin embargo, los nuevos ciclos formativos requieren una lógica de formación en alternancia, como ya se vio en el Capítulo Cuarto, difícil de implementar en el contexto español, puesto que ésta exige una flexibilidad y adaptabilidad acordes a las necesidades cambiantes del entorno.

Así, la nueva filosofía de formación choca a menudo con el conjunto de las empresas, demostrando de este modo el contraste existente entre el mundo empresarial y el mundo de la escuela, a veces avalado por la dificultad que supone conseguir un consenso, al mostrar las dificultades para combinar los conceptos más academicistas de formación con la experiencia real de la formación en la empresa<sup>1096</sup>. No solamente se carece por parte de ésta última en muchos casos de una Formación

---

<sup>1095</sup> Idem.

<sup>1096</sup> ROTGER, Josep Maria: "Les practiques...". Op. Cit. p., 207. A pesar del desencuentro que parece muchas veces tener lugar entre ambas instancias, hay autores que apuestan por la intensificación de una política de Formación Profesional en la propia empresa. Acero entiende que, si realmente se quiere caminar hacia estructuras duales de formación, una medida fundamental y estratégica sería la de, sin variar el número de horas escolares, aumentar substancialmente las horas en el centro de trabajo, resultando de esta propuesta que un ciclo formativo podría tener 2000 horas repartidas en dos años, correspondiendo el 40% a la escuela y el 60% al centro de trabajo. De esta manera la titulación no se vería afectada respecto al ámbito académico, a la vez que se reforzaría el ámbito experiencial del alumno. Esta, sin duda, atrevida propuesta, en ACERO SÁEZ, Eduardo: "Módulos profesionales". *Profesiones y Empresas* 4 (1993), 69.

Profesional seria y competente, resultando sustituida por una forma de enseñanza muy intuitiva y sin explicitar ni desarrollar los conceptos, sino que pueden presentar otras dificultades de base: pueden requerir puestos en prácticas muy determinados y especializados, aprendiendo por tanto el alumno determinados conocimientos y habilidades muy específicas, y careciendo de este modo de una sólida formación inicial<sup>1097</sup>. Este hecho puede implicar, además, que en muchas ocasiones no se sabe diferenciar desde el entorno empresarial los objetivos formativos de las prácticas en general. Además, pudieran darse abusos por parte de determinadas empresas que han utilizado al alumnado en prácticas para cubrir ciertas necesidades laborales en un momento dado, consiguiendo que éstos realicen tareas repetitivas y sin ninguna valía ni interés de cara al aprendizaje.

Todo lo anterior puede llevar a una conclusión, tal y como es el hecho de que entre las empresas que ofrecen puestos de prácticas, la concepción de los objetivos formativos de las mismas dependerá sobre todo del tipo de gestión de los recursos humanos y de las políticas de desarrollo que posea la empresa, esto es, de su tradición colaboradora. Tal y como los mismos empresarios comentan, y a diferencia de hace unos años, en las empresas “se tiene una gran necesidad de personal técnico cualificado”. De ahí que algunas de ellas se decanten por adoptar políticas concretas acerca de la relación existente entre la ‘formación’ y la ‘inserción’, puesto que en algunas empresas existe la posibilidad de insertarse dentro de las mismas tras el periodo de prácticas, de modo que las utilizan como mecanismo de selección de personal, a corto o a largo plazo (en cuyo caso se pondría en marcha estrategias, como la creación de bolsas de trabajo u otras medidas de reclutamiento en esta línea)<sup>1098</sup>. De esta manera se reconoce, a partir de entrevistas llevadas a cabo por las propias empresas, el hecho de que muchas de ellas han disfrutado de la oportunidad de renovar, en condiciones inmejorables, los recursos humanos, en especial en lo referente al personal cualificado al que se ha hecho referencia. Se demuestra, así, que la empresa resulta favorablemente aventajada por la política de formación, porque al establecer el sistema de convenios de colaboración, el empresario tiene un margen de

---

<sup>1097</sup> Al final, el que los jóvenes se formen técnica y profesionalmente durante el periodo de prácticas dependerá del tipo de tareas y actividades que se les encomiende: habrá empresas en que el programa esté totalmente desvirtuado, utilizando a los alumnos “para cubrir huecos”, y habrá empresas en las cuales el alumno viva una verdadera experiencia de formación y aprendizaje. DE PABLO, Antonio: “Inserción profesional de los jóvenes... Op. cit. p., 31. También en DE PABLO, Antonio: “Hacia una Formación Profesional...”. Op. Cit. p., 18.

<sup>1098</sup> Así, incluso pueden ser fácilmente identificables las tipologías de empresas en función de qué es lo que se está priorizando, puesto que si se anteponen los aspectos formativos, los centros educativos suelen estar en contacto más con empresas grandes y medianas con las que establecerán convenios, con experiencia ya en la formación interna, que garantizan aspectos tales como la rotación de los alumnos por los diferentes departamentos; en tanto que si lo que interesa destacar es la inserción profesional, los centros elegirán la formalización de convenios con empresas pequeñas. *Ibidem.* p., 210.

rentabilidad superior que el resto de tipos de contratos<sup>1099</sup>, además de tener la oportunidad de formar a la vez a sus trabajadores. El contrato de prácticas no exige ningún tipo de indemnización por extinción, posee una bonificación importante por parte de la Seguridad Social y se pueden recibir subvenciones. A lo anterior se añade el bajo coste del periodo de aprendizaje y las posibilidades de hacer constar como 'gastos' las cantidades dadas a los alumnos en concepto de traslado. Sin embargo, el hecho de que las prácticas estén favoreciendo la inserción profesional, directa o indirectamente, no puede generalizarse<sup>1100</sup>.

Como limitaciones más evidentes a los anteriores planteamientos puede aplicarse lo mismo que se achaca a todo el sistema profesional concebido en su conjunto: que depende demasiado de los periodos económicos que también aceleraron su desarrollo. Es el caso concreto de la política educativa en torno a las prácticas, de la decisión de hacerlas obligatorias. Pero surgen más: del periodo inmediatamente posterior a la experimentación<sup>1101</sup>, se destaca la no presencia sindical en los acuerdos acerca de la definición e implantación de las prácticas en las empresas; la dificultad lógica que toda gestión e implantación del Módulo comporta; la necesidad de formación de carácter pedagógico por parte de los técnicos y profesionales responsables de la formación en la empresa, y la implicación definitiva por parte del tutor coordinador del Módulo, así como del Tutor de Prácticas, figuras, ambas, todavía ajenas y sin delimitar con precisión en el ámbito de la Formación Profesional reglada. En definitiva, se echa en falta todavía un desarrollo pedagógico mayor en el proceso y devenir de las prácticas.

En España, como ya se señaló en el Capítulo Decimosegundo, el empresario tiene responsabilidad directa sobre los aspectos más formativos (contribuir a completar conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en los centros educativos), más organizativos (favorecer el conocimiento de la organización socio-

---

<sup>1099</sup> Otros tipos de contratos son los contratos generales y los contratos de formación. Éstos últimos se utilizan en casos muy especiales, ligados a planes ocupacionales concretos y normalmente en relación con cualificaciones inferiores. FARRIOLS, Xavier e INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina: les pràctiques ...* Op. cit. p., 59.

<sup>1100</sup> El verdadero reto estriba en reconocer en qué medida el sistema de prácticas en las empresas puede funcionar como un buen cauce de inserción laboral, capaz de responder a las necesidades de las empresas. DE PABLO, Antonio: "Inserción profesional de los jóvenes...". Op. Cit. p., 29. Sin embargo, también habría que distinguir la diferente posición y perspectivas de formación que presentan las grandes empresas en contraste con las pequeñas y medianas, mucho más limitadas, en las que incluso se concede escasa valoración al nivel educativo previo, prefiriendo de este modo la contratación de aprendices a estudiantes recién diplomados de Formación Profesional, y demostrando con ello que "en las empresas más pequeñas la tendencia es devaluar la formación otorgada por el sistema educativo". SANTANA VEGA, Lidia E. y DE ARMAS TORRES, Eduardo: "La inserción socio-laboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?". Op. Cit. p., 237.

<sup>1101</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe de la reforma de Formación Profesional*. Madrid. MEC, 1993. pp., 20-25.

técnica de las relaciones laborales entre las Familias profesionales) y más relacionados con el control y la búsqueda de resultados (acciones de seguimiento, la emisión de un informe en conjunción con los responsables del centro escolar).

Los empresarios, por ello, también se sienten partícipes, y de este modo vierten sus críticas y demandas concretas. En primer lugar, éstos estiman por lo general que los jóvenes poseen los conocimientos de base necesarios en lo que respecta a los aspectos técnicos del trabajo<sup>1102</sup>, aunque varíen en función de la modalidad que se haya cursado y ello repercute también en cuanto a las variaciones en experiencia en las actividades prácticas. Pero las fallas se hacen más evidentes en aspectos no precisamente relacionados con las cuestiones más técnicas, sino en la propia estructura, esto es, en cómo funciona una empresa, en *sensu lato* (su capacidad de coordinación, de gestión, las normas de seguridad del trabajo, las posibilidades de formación dentro de ésta, etc)<sup>1103</sup>. Continuando con las quejas, en segundo lugar, y estrechamente ligado a los planes actuales de la Formación Profesional, hay una actitud crítica respecto a los contenidos formativos de los nuevos Módulos profesionales de prácticas, aludiendo a que son más bajos que los correspondientes a la anterior Formación Profesional (correspondiente ésta a los planes de la Ley General de Educación de 1970). Además, se muestran escépticos con respecto a otro aspecto dentro de la reforma: que los nuevos Módulos todavía no se hayan confrontado lo suficiente (puesto que, en este sentido, se consideran todavía 'en fase experimental') como para asegurar que satisfacen las necesidades del mundo empresarial, con lo cual se continúan moviendo entre la incertidumbre, la inestabilidad y los ensayos de 'prueba y error'. Aun así, la obligatoriedad de las Prácticas lleva a que a los contenidos del Módulo se les otorgue una mayor importancia, y ello conlleve a una programación más seria con respecto a las mismas.

Pero hay más quejas, y éstas de corte organizativo. Con relación al propio planteamiento realizado sobre las prácticas, les preocupa que exista una excesiva burocratización en torno a las mismas, aspecto éste que lleva a la falta de motivación

---

<sup>1102</sup> Aun así, el empresario se muestra reticente ante la calidad de la formación del alumno que acude a su empresa a completar su formación teórica, de modo ratifican la desconexión entre los planes de estudio y las necesidades de formación que tienen las empresas, tal y como lo indica el elevado porcentaje de acuerdo en este punto (58'7%), a partir del estudio llevado a cabo en 1990. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Op. Cit. p., 44.

<sup>1103</sup> SANTANA VEGA, Lidia E. y DE ARMAS TORRES, Eduardo: "La inserción socio-laboral". Op. Cit. p., 238.



por parte del alumnado ante unas prácticas que son impuestas<sup>1104</sup>. Se interesan igualmente por la actual configuración de los Ciclos Medio y Superior, así como del trayecto y requisitos para pasar de uno a otro, de modo que, con respecto a los Módulos de nivel superior, señalan que un año es claramente insuficiente para alcanzar éstos. Finalmente, en lo que hace referencia a la duración de las prácticas, existen diferencias de opinión en relación a las diferentes empresas: mientras hay empresas que tienen dificultades serias para alargar las prácticas más allá de las 200 horas que prescriben los mínimos legales, otras entienden que éstas debieran ser más largas.

Pero a la empresa también hay que demandar una serie de aspectos: que las prácticas que tienen lugar en las mismas sean realmente formativas (para lo cual se hace necesario contar con una programación previa), con lo que no toda empresa valdrá. De ahí que la selección de empresas resulte trascendente, en este sentido. Lo fundamental, y que seguramente actuará como criterio de selección, no será el tamaño de la empresa, sino las condiciones que reúna para la realización de unas prácticas de calidad. Éste es un tema que parece hallarse pendiente en la Reforma, y que debiera tenerse en cuenta: la creación de una red o registro que contenga la selección de las empresas que, por su constitución y objetivos, posea una programación de prácticas y un seguimiento que las convierta en propicias para realizar en ellas el periodo de aprendizaje. Lejos de esta situación ideal, nos encontramos con que “es precisamente la falta de acuerdo previo y de esta programación lo que hace hoy difícil, a la vez que poco fructífero, cualquier intento de control sobre lo que ocurre en la empresa por parte del centro. La pretensión de controlar desde fuera lo que ocurre en la empresa es poco realista (...)”<sup>1105</sup>.

Las exigencias, en fin, que se vierten sobre la empresa, cubren varios frentes: a) la obligación de configurar verdaderos ‘puestos formativos’, que preparen a la persona en los principales aspectos técnicos y profesionales de la especialidad que se trate; b) la cuestión de la capacidad y dedicación del personal que se encarga de que los jóvenes en formación reciban un aprendizaje de calidad; y c) el requisito concreto

---

<sup>1104</sup> De hecho, y si bien la obligatoriedad de las prácticas se perfiló como uno de los grandes aciertos de la nueva Formación Profesional, los empresarios temen, además de la falta de entusiasmo inicial del alumnado, que se reduzca la buena disposición que presupone tenían éstos cuando se realizaban con carácter voluntario. ROTGER, Josep Maria: “Les practiques...”. Op. Cit. p., 213.

<sup>1105</sup> Y, en este sentido, la propia Administración Pública, a todos los niveles, debiera ser la primera en implicarse con sus medios y personal. DE PABLO, Antonio: *Hacia una Formación Profesional ...* Op. Cit. pp., 17 y 22.

de contar con el apoyo de un marco institucional y una buena infraestructura organizativa.

En lo que respecta a Alemania, algunas funciones conferidas a la figura del empresario se asemejan a las aplicadas sobre España. Éstas se refieren a las relacionadas con la formación del alumno en el ámbito de la empresa, asegurando de este modo su formación teórica, si bien se comprobó igualmente, en el Capítulo Decimotercero, que el empresario alemán cumple de forma especial un papel crucial como parte activa e integrante de la Formación Profesional. El sistema de Formación Profesional en Alemania está envuelto en una situación y dinámica según las cuales las empresas proveen la formación que corresponde, cuantitativa y cualitativamente, con los objetivos de la política educativa nacional, consiguiéndose esto a través de las diferentes regulaciones y auto-regulaciones conseguidas en el juego del acuerdo alcanzado entre los interlocutores sociales. De hecho, el acceso al mercado de las plazas formativas no depende de las cualificaciones que los jóvenes puedan obtener mediante la educación profesional específica que haya adquirido en el entorno escolar, sino que, y bien al contrario, las empresas son libres de decidir si reciben alumnos para ser formados o no, independientemente de la formación escolar de base que ya posea<sup>1106</sup>. Al mismo tiempo, tampoco están obligadas a garantizar un puesto de trabajo al alumno que se forma durante el periodo de prácticas.

Además, la formación en la empresa debe estar estipulada formalmente de acuerdo con las provisiones de la Ley de Formación Profesional, según la cual la naturaleza y equipamiento de las premisas de formación han de ser apropiadas para la formación inicial. Además, la *ratio* entre el número de puestos de formación y el equipo de formadores ha de ser apropiada.

Sobre esta base inicial, algunas empresas pueden, incluso, incrementar los estándares que esperan aplicar sobre la formación dispensada a sus potenciales alumnos, sobre todo a partir de la década de los ochenta, cuando las regulaciones de la reforma anterior comienzan a relajarse, llamando sobre todo a una reformulación y actualización de las mismas. Con respecto a esto último, hay que añadir el hecho de que las regulaciones estatales, que proponen los mínimos requisitos para asegurar la

---

<sup>1106</sup> El poder de la empresa se extiende, igualmente, sobre la aceptación de quién debe ser formado, cuáles son las profesiones a formar y en qué cantidad se formará en las distintas profesiones. MONTAGUT, María José: Op. Cit. p., 21; FRANZ, Hans Werner: "La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 136; y KRUSE, Wilfield: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. pp., 37-61.

calidad de la Formación Profesional, están jugando aquí un papel claramente secundario en comparación con el compromiso establecido desde la propia empresa, que controlará verdaderamente la oferta de plazas de formación. Dicho de otra manera, “el marco legal del mercado de plazas de Formación Profesional concede a las empresas oportunidades muy significativas de adaptar su oferta de las plazas de formación rápidamente al volumen y estructura de la demanda esperada por parte del equipo especializado”<sup>1107</sup>. De todo lo anterior se deduce un enorme radio de flexibilidad y elasticidad, elementos estratégicos con que cuenta la empresa en su constante proceso de adaptación a las nuevas situaciones de naturaleza ocupacional. De hecho, se está demostrando la experiencia que han acabado asimilando las propias empresas, fruto de tendencias cíclicas, ya que, frente a periodos anteriores en los que prevaleció una gran absorción de alumnos, los años noventa vienen marcados por una reducción por parte de éstas en su capacidad de formación, para no arriesgarse a que se resienta la calidad de la formación recibida dentro de las mismas. Además, e incidiendo sobre las estrategias de integración, la calidad de la Formación Profesional en el puesto de trabajo hace que la empresa se adapte a las necesidades que se encuentran en constante mutación mediante mecanismos auto-regulatorios de las empresas en conexión con esa regulación pública.

El Estado también utiliza varios instrumentos de regulación, con el fin de establecer cierta influencia en las decisiones tomadas en las empresas individuales. Uno de esos instrumentos consiste en la dotación de estándares mínimos de calidad para desarrollar todas las facetas de la formación, para lo cual se generan directivas estatales legales que incluyen regulaciones con respecto a los contenidos y a las estructuras de los cursos de formación. Otros estándares harán referencia a la disponibilidad de las empresas y del personal de formación, o con respecto también a los procedimientos de examen. Disponer de unos estándares mínimos tiene la ventaja de permitir a las empresas focalizar su formación desde la perspectiva de sus propias necesidades de destrezas requeridas, y hacerlo sobre unos mínimos, bajo el sentido de poder reaccionar con rapidez, flexibilidad y acordes con los cambios en la necesidad de continuas cualificaciones.

Todo lo anterior está requiriendo una gran responsabilidad sobre la calidad de la formación, desde el momento en que unas regulaciones de naturaleza estatal,

---

<sup>1107</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 78.

aunque sean mínimas, entran a formar parte del conjunto formativo de la empresa, de modo que puede asegurarse que el compromiso, incluso de innovación, del sistema está garantizándose a través de la apertura hacia las regulaciones públicas. Sobre la base de estos estándares mínimos que han sido promovidos desde las instancias estatales, los empresarios decidirán la extensión y las maneras a través de las cuales utilizarán sus propios recursos de Formación Profesional, siempre bajo los auspicios de la calidad de la formación. La formulación y maneras de alterar esos estándares mínimos de calidad implica la adaptación de los empresarios a las nuevas condiciones (por ejemplo, esto puede aplicarse a los requisitos de examen, ya que, sobre unos mínimos consensuados, los detalles pueden variar en función de los nuevos requerimientos exigidos desde los parámetros de la empresa).

De este modo se van generando, y a la vez consolidando, los nuevos parámetros de calidad del sistema educativo, tendencia que comenzó a partir de la década de los años ochenta, y se aplicó de forma especial en conexión con las ocupaciones más tradicionales y a la vez más estructuradas, tales como son las ocupaciones relacionadas con el metal y la electricidad y que también conoce un gran activismo por parte de los interlocutores sociales, no sólo los empresarios, sino también los Sindicatos, y otros Comités comprometidos con las decisiones que han de tomarse en la política de Formación Profesional.

Junto con este comportamiento manifestado por las empresas, ha de reconocerse que otra de las tendencias emergentes es el surgimiento de empresas privadas, que aprovechan la situación generada desde el propio Estado según la cual el último se muestra reticente a interferir en el control de los mecanismos del mercado de plazas de formación. Por otra parte, y tratando de evitar el peligro de potenciales discriminaciones que pueden ser objeto ciertos grupos, hoy se llama a la conservación de infraestructuras compensatorias de formación paralelas de centros a tiempo completo financiados públicamente, sobre todo para los jóvenes que se encuentren en situación desaventajada, aliviando con ella en buena manera la tensión que provoca el mercado de trabajo, cada vez más competitivo. El papel de los programas públicos acaba siendo el de actuar como elemento de soporte y alivio frente a un panorama así dibujado, aunque, como contrapeso, éstos primeros pueden hacer, ciertamente, poco con respecto a la inevitable creación de rutas de formación que provocan la discriminación y distinciones internas entre las plazas de formación

y los consiguientes mercados de trabajo, consolidándose como fuertes instrumentos de selección.<sup>1108</sup>

Aún así, a pesar de la enorme libertad que se le ha concedido a la empresa con respecto a la configuración de regulaciones en torno a los puestos formativos que debe ofrecer, hoy en día ésta parece mostrarse más reticente a continuar formando con el optimismo y consiguientes dosis de energía con que fue caracterizada y catalogada en un principio. Ya en la reforma de 1969 se plantearon una serie de medidas para extender la demanda de plazas de formación en las empresas, consiguiendo hacerlas atractivas a los ojos de los empresarios<sup>1109</sup>: se trataba de prestarles asistencia financiera para la creación de plazas de formación adicionales, de promover centros de formación externa (esto es, de centros colaterales a la propia empresa, generados sobre todo en torno a las pequeñas y medianas empresas, a fin de actualizar y mantener alta la calidad de la Formación Profesional dispensada en éstas últimas), y de favorecerlas con regulaciones financieras que concedieran ventajas fiscales a las empresas que se comprometieran con el proyecto profesional alemán.

En efecto, la creación de los centros inter-empresariales (también denominados 'superempresariales'<sup>1110</sup>), financiados estatalmente, ofrece la posibilidad de formar adecuadamente a los alumnos cuando los puestos de trabajo en las empresas no alcanzan a poseer todas las condiciones previas para impartir una formación práctica cualificada. Pero hay más razones que explican la creciente creación de estos centros de formación<sup>1111</sup>: a) la compensación de diferentes niveles de calidad de formación existentes en las diferentes empresas; b) la reducción de las disparidades regionales al pretender una estabilización de la oferta de plazas de formación; c) la consolidación de una formación de base sistemática; d) la pretensión de ayudar a los jóvenes menos favorecidos a lograr su inserción profesional.

---

<sup>1108</sup> Ya que en éstas se concentra buena parte del grueso de aprendices en el proceso de formación. Añadido al carácter de dicha empresa, puede adivinarse el peso de la conjugación de otros factores que inciden sobre la resolución de conceder plazas formativas, como es el tamaño que ésta presenta. Como señala Jato, atendiendo a la distribución de aprendices en función del tamaño de la empresa, puede observarse cómo las empresas de menos de 10 trabajadores reúnen en torno al 25% de los aprendices, correspondiendo además a las empresas de entre 5 y 9 empleados las tasas más altas de aprendizaje. Por el contrario, las grandes empresas, de más de 999 trabajadores en plantilla, apenas acogen a un 10% de aprendices. JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 138.

<sup>1109</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 75.

<sup>1110</sup> ACERO SÁEZ, Eduardo: "El aprendizaje en la República Federal de Alemania". *Profesiones y Empresas* 2 (1996), 59.

<sup>1111</sup> JATO SELJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 140.

Sin embargo, a largo plazo, estos centros no tuvieron el efecto esperado, porque si bien fueron creados con el fin de complementar las carencias de formación y sobre todo de cara a las constantes actualizaciones que han de tener lugar en los entornos formativos, actualmente sus principales detractores señalan que sólo se puede participar en este tipo de programas bajo condiciones muy restrictivas, habiéndose impuesto criterios muy específicos para su apertura, tal y como son: las regiones con muy pocas oportunidades de formación de aprendices, las personas con necesidades educativas especiales, los jóvenes que no han sido aceptados en las grandes empresas tradicionales, etc; teniendo además, y como repercusión más inmediata, una consecuencia negativa para sus beneficiarios más inmediatos, tal y como es la estigmatización de que eran objeto los componentes y participantes de estos programas<sup>1112</sup>. Unido a lo anterior, los interlocutores sociales entienden que éstos han de cumplir una serie de funciones que se contraponen entre sí, ya que mientras los sindicatos y representantes de los centros escolares de Formación Profesional demandan que estos centros se debieran integrar de forma efectiva en las escuelas profesionales, a fin también de recuperar la valía y prestigio de las últimas, los empresarios estiman que los centros inter-empresariales debieran cumplir, al contrario, una función claramente subsidiaria, completando así la Formación Profesional de la empresa. En sus propias palabras, “es una forma de que el sistema Dual no acabe convirtiéndose en un sistema Trial”.

Por tanto, como reflexión final, hay que reconocer que lo práctico (como mito, pero también como realidad más inmediata) es la nota predominante en el sistema profesional alemán, además de hallarse presente en la modalidad más demandada, la correspondiente al sistema dual. A la empresa le queda incidir sobre la calidad de la vertiente formativa, una vez reconocido su evidente peso. Una concreción de lo dicho es la creación de los denominados ‘Comités de empresa’ (*Betriebsrat*), organismos surgidos a partir de la Ley de Constitución de la Empresa (una serie de estatutos de los trabajadores, que nacen en 1972, y que otorgan a la empresa un grado relativamente alto en materia no sólo de organización del trabajo, sino en materia de formación), ya que entre sus obligaciones se encuentran, siendo además los niveles de intervención más profundos, la cogestión y la codeterminación en aspectos tan claves como la adopción de medidas, propuestas y asesoramiento general de la Formación Profesional en el centro de trabajo, el nombramiento de los

---

<sup>1112</sup> BRAUN, Frank: “Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany”. Op. Cit. 137.

formadores y la introducción de nuevas tecnologías y de la organización del trabajo, entre las funciones más significativas<sup>1113</sup>.

Por último, existe un aspecto final que también ayuda a la corroboración de la presente hipótesis, porque resulta hallarse en clara interacción con dos de los elementos tratados en este mismo apartado. Unido a la consideración de las prácticas profesionales y a las funciones que el empresario posee sobre Formación Profesional, hay que congrega un último elemento, y éste es el referente a las relaciones existentes entre el entorno escolar y el entorno de prácticas, o, hasta hace poco tiempo, la vertiente más académica y la vertiente más práxica de la Formación Profesional. Clásicamente, se ha querido ver una contraposición real entre la parte manual y la parte más relacionada con el ámbito escolar; la segunda era tachada de 'excesivamente academicista' en tanto que la primera se consideraba, muchas veces, insuficiente y parcial para la certificación de un nivel educativo.

En la actualidad se ha intentado conseguir una integración no sólo ideal, sino en la práctica e incluso institucionalmente, entre los dos componentes de la Formación Profesional y en el caso español y alemán se ha conseguido. En el caso español, de forma especial, la configuración actual de las prácticas puede considerarse un triunfo particular en este sentido, erigiéndose como una de las novedades que la *LOGSE* presenta en relación a las leyes anteriores y el consiguiente tratamiento que las prácticas recibían (en el Capítulo Tercero se expone el estado de la cuestión).

Ahora bien, la integración entre la escuela y el mundo del trabajo no ha sido, tampoco, fácil. Actualmente la institución escolar que representa la parte académica de la Formación Profesional está siendo objeto de revisiones, de reformas internas, y es fuente de duras críticas por parte de la vertiente más productiva, representada ésta por los empresarios. En Alemania, éste se muestra como un caso paradigmático, que no hace sino recalcar el poder que la empresa acaba teniendo sobre la escuela, cada vez más dependiente de la primera y más necesitada que nunca de una reformulación por parte de las autoridades educativas. En España la situación no es tan radical, pero comienzan también a elevarse a la palestra discusiones que ya se mostraban como clásicas en el contexto educativo alemán, tal y como lo demuestra la distribución

---

<sup>1113</sup> FRANZ, Hans Werner: "La codeterminación en la República Federal alemana". En TEZANOS, J.F. (Edit.): *La democratización del trabajo*. Madrid. Sistema, 1987; y KRUSE, Wilfield: "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Op. Cit. pp., 53-54.

horaria entre el tiempo de trabajo y el tiempo de formación en las escuelas. A continuación se aborda, con más detalle, cómo se vive esta integración renovada en ambos países, y cuál es el estado de la cuestión generado en torno a las escuelas profesionales.

En España, con la nueva reforma y, por tanto, la configuración de los *FCT*, la parte escolar y la parte correspondiente a prácticas tratan de reconciliarse, y, de hecho, las expectativas y demandas concretas por parte de los protagonistas hoy pueden traducirse en una serie de logros. El centro escolar está en la tesitura de opinar respecto a las prácticas, de modo que mientras unos consideran que, como es ciertamente difícil la posibilidad de dar cabida a todos los alumnos en régimen de prácticas, una potencial solución sería reducir el periodo de las mismas, otros también apuestan por el acortamiento esgrimiendo otras causas diferentes, tal y como es la mayor consideración dedicada al tiempo de estudio y las clases de corte más académico.

Pero hay además carencias internas, por parte de los propios centros, cuya solución no se llevará a cabo a corto plazo<sup>1114</sup>: la crisis de identidad de los centros de secundaria, dada la masificación de este tramo educativo, pero también la crisis generalizada de identidad que hoy sufre el sistema escolar, y la crisis del profesorado (en especial el correspondiente a Formación Profesional) que ve modificarse substancialmente los contenidos y planes de su profesión, que parecen alzarse como abruptas incertidumbres sobre las que habrá que avanzar.

En este sentido, ha de perfilarse una ingente tarea de adaptación organizativa del centro, con las implicaciones que lo anterior pueda tener. Se habla, en efecto, de la creación de un entramado institucional nuevo, de modo que se combine la formación y el trabajo en diferentes grados, siguiendo el principio según el cual al comienzo habrá de predominar la vertiente más formativa para ir dando paso gradualmente a la más específicamente laboral. Esto no es una tarea fácil. En la misma línea, se ha hablado incluso de la creación de un hipotético Departamento de escuela-trabajo formado por los actuales tutores de aprendizaje, del centro escolar, y los tutores de prácticas de la empresa<sup>1115</sup>. De este modo, la creación de esa primera figura, la del 'tutor de prácticas', como un profesional reconocido dentro del centro

---

<sup>1114</sup> Expuestas por DEL BARRIO, Josep Antoni: "Relació escola-empresa: nou repte en la reforma". *Guix* 175 (1992), 37-39.

<sup>1115</sup> CAÑETE, Antoni y FRANCI, Josep: *Suport educatiu...* Op. Cit. p., 30.



de secundaria de forma oficial se perfila como uno de los retos más inmediatos a alcanzar por parte de todos los directamente implicados con el proyecto de Formación Profesional. Como implicaciones más inmediatas habría que crear un puesto con la suficiente solidez como para que se asegure una continuidad en el mismo (aspecto éste que se perfila como un inconveniente inicial, en el sentido de que, hoy por hoy, la mayoría de la plantilla de profesorado de Formación Profesional está sometida a una inestabilidad en sus cargos, debido a la rápida 'caducidad' de las demandas formativas). Otra medida que parece oportuna materializar en el proceso de delimitación de los *FCT* y sus condiciones de aplicación sería evitar la tendencia a una intervención excesiva por parte de la Administración central en aspectos de gestión de los mismos<sup>1116</sup>. Ésta última habría de limitarse a garantizar que se cumplan los convenios estipulados, tal y como es el Convenio entre el *MEC* y el Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación.

Aun así, se tienen puestas grandes esperanzas en el proyecto concreto de desarrollo de las prácticas en el emplazamiento de trabajo. En efecto, las expectativas hoy se concentran en varios frentes (máxime si la opción de prácticas es, como se ha dicho, obligatoria): a) incrementar de forma eficaz y definitiva la relación del centro educativo con su tejido económico y social; b) difundir los objetivos y el curriculum de los ciclos formativos en las empresas del entorno más inmediato, consiguiendo una comunicación efectiva con las mismas y logrando que éstas se interesen y sensibilicen definitivamente con la Formación Profesional reglada; c) negociar de forma clara y transparente con las instancias pertinentes e implicadas en las prácticas (con el alumno y sus necesidades formativas más inmediatas, pero también con las empresas y con las Cámaras de Comercio, que ejercen como seguras mediadoras); y, finalmente, d) evaluar el proceso de prácticas, haciendo para ello copartícipe a la empresa<sup>1117</sup>.

Las demandas anteriores se realizan además sobre las valoraciones en torno a las primeras experiencias constatables, que coinciden en mostrarse claramente positivas. Por un lado, cuentan con la satisfacción coincidente entre los principales protagonistas del programa (la escuela, el alumno y la empresa)<sup>1118</sup>, con la

---

<sup>1116</sup> *Ibidem.* p., 43 y también FARRIOLS, FRANCÍ Y INGLÉS: *Op. Cit.* pp., 141-142.

<sup>1117</sup> Aunque buena prueba de la falta de cultura valorizadora de la formación lo demuestra el hecho de que el empresario demande incentivos económicos a cambio de admitir alumnos en sus empresas, cuando en realidad ellos son los primeros beneficiarios de la formación de éstos primeros.

<sup>1118</sup> Así, de los estudios realizados en torno al sistema de Prácticas para el curso académico 1992-1993, se desprende que el

experiencia positiva que supone la capacidad de transformación que la experiencia de prácticas ha tenido en cada uno de ellos; pero también con el potencial demostrado por los institutos de Formación Profesional en su sinergia con el entorno circundante. Por otro lado, con la nueva cultura que bien pudiera denominarse 'de concertación', cristalizándose ésta a su vez en la cultura del diálogo y de la comunicación, la cultura de la concertación y negociación, y la cultura de la cooperación y cooperación entre la escuela-empresa.

Lo anterior pasa por esperar a que puedan darse condiciones coyunturales positivas que propicien transformaciones cualitativas en la Formación Profesional. Aspectos como llevar a cabo acciones estratégicas para dar a conocer la Formación Profesional a trabajadores y empresarios (y no sólo a círculos reducidos a veces con intereses muy definidos a priori); aumentar de forma significativa el número de convenios de alumnos en prácticas, significando esto un mayor soporte por parte de la Administración; regular de forma definitiva la posibilidad de contratar especialistas externos que puedan impartir Módulos profesionales o ayuden en la gestión de la nueva Formación Profesional; agilizar la publicación definitiva del catálogo completo de títulos profesionales y su ulterior confrontación con las titulaciones de los Estados miembros de la Unión Europea; articular los objetivos de Formación Profesional con el Programa Nacional de Formación Profesional, etc.

También resulta estratégicamente necesario que a las demandas anteriores se sume el debate que debe mantenerse continuamente entre los tutores y demás agentes implicados, puesto que "la confrontación de todos y cada uno de los niveles de responsabilidad, es una de las condiciones de éxito en este tipo de experiencias"<sup>1119</sup>. Y ese debate se alimentará de las características que debe tener el programa formativo, del margen de negociación necesario para ajustar el programa formativo a la realidad de cada empresa, de los contactos puntuales y regulares que se requieren para la buena marcha del mismo, entre los tutores de la empresa y los profesores tutores, y de las garantías jurídicas que todo el proceso posee intrínsecamente<sup>1120</sup>.

---

sistema en alternancia acaba teniendo un alto valor en cuanto a complemento formativo, ya que el 88'8% de los empresarios consideraban que las prácticas tienen bastante o mucho valor formativo, mientras que el 90'7% de los profesores afirmaban que las prácticas en las empresas constituyen un complemento necesario para la formación escolar de los alumnos. De este último porcentaje, además, un 72'3% de los profesores afirmaban que las actividades que los alumnos realizan en las empresas resultan bastante útiles para formarse profesionalmente. Datos que pueden consultarse en profundidad en MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 420.

<sup>1119</sup> CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS: *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Op. Cit. p., 147.

<sup>1120</sup> Lejos de esta situación ideal, en el estudio realizado en 1990 sobre las Prácticas profesionales, se llega a la conclusión que si bien los monitores de la empresa como los tutores de prácticas planifican y supervisan la actividad de los alumnos durante las Prácticas, sólo en un tercio de los casos estas funciones las realizan ambos conjunta y coordinadamente. Por su parte, en el

En lo que respecta al caso alemán, hay que partir de una realidad inevitable, y ésta es que la enseñanza escolar resulta claramente minusvalorada desde la propuesta formativa de la Formación Profesional. Si esta realidad formativa se traslada a la enseñanza dual, la jornada establecida en torno a la enseñanza en el aula se muestra, más claramente, si cabe, como la opción minoritaria con respecto a la jornada establecida en torno a las prácticas en la empresa<sup>1121</sup>.

De todo lo anterior se puede deducir que la relación existente entre esta escuela profesional estatal y la formación en la empresa va a presentar diversos problemas, derivados del desigual peso específico que poseen cada una de las partes, hallándose rotundamente desequilibrado a favor del segunda. La escuela profesional estatal posee hoy un carácter complementario, aspecto éste que se demuestra en varios aspectos<sup>1122</sup>: la responsabilidad de la formación la tiene exclusivamente la empresa, es obligatoria la asistencia a la misma, al tiempo que las notas escolares se valoran menos que los conocimientos prácticos a la hora de incluirlos en un certificado final, y los resultados finales de la formación son también propiedad de la empresa.

Además, la calidad que muestran los programas que tienen lugar en las escuelas de Formación Profesional superior se manifiesta fundamentalmente en que éstos también están adaptados y actualizados a los requerimientos cambiantes principalmente a través de las medidas que toman los *Länder*, de forma individual. Al contrario que en las empresas, las escuelas individuales de Formación Profesional tienen muy poca influencia sobre los mecanismos regulatorios<sup>1123</sup>. Éstos, a su vez, proceden de los *Länder*, y están incluyendo regulaciones legales y Decretos

---

análisis que sobre las Prácticas se realizó en el curso académico 1992-1993, se arrojan unas cifras que preocupan en cuanto a que son significativas del desencuentro imperante entre ambas partes conformantes de las Prácticas: solamente el 31'3% de los tutores del centro señalan que existe bastante coordinación entre el la empresa donde se reciben las prácticas y el departamento de orientación del centro. Junto a lo anterior, el 22'8% señala que hay poca coordinación, mientras que el 16'3% señala que no hay ninguna. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Op. Cit. p., 124; y MARHUENDA FLUIXA, Fernando: *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Op. Cit. p., 420.

<sup>1121</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 88; FRANZ, Hans Werner: "La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 136.

<sup>1122</sup> KRUSE, Wilfried: "Formació Professional dins l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya". Op. Cit. 60-61.

<sup>1123</sup> Las Regulaciones legales se materializarán en los respectivos currícula, y se referirán a la parte teórica, a las destrezas y los contenidos de la educación general que deberán ser impartidos por las escuelas profesionales.

provenientes del Ministerio de Educación y Asuntos Culturales, así como de las regulaciones administrativas que proceden de los equipos de supervisión de las propias escuelas. Además, desde que los edificios y las facilidades de acceso de ciertas escuelas de Formación Profesional están financiados por las autoridades municipales y de distrito, pueden observarse diferencias en la calidad entre las escuelas existentes.

Aquí y ahora, la calidad de la Formación Profesional basada en la escuela y la responsabilidad con respecto a los cambios de requerimientos dependerá en buena medida de las decisiones políticas y administrativas tomadas desde los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* individuales. Ahora bien, y a pesar de la autonomía de que gozan los *Länder*, se requiere igualmente un mínimo de estandarización con respecto a la Formación Profesional impartida en las escuelas, aspecto éste que se consigue, como ya se ha señalado, a través de acuerdos alcanzados en las Conferencias de Ministros de Educación y Asuntos sociales, en los que se logran consensuar aspectos tales como los mínimos curriculares que debieran formar parte de los planes de estudio, los contenidos de las diferentes asignaturas o el reparto de tiempo de la formación en el trabajo dentro del marco de la formación de ocupaciones.

Los interlocutores sociales también participarán en este empeño, ya que antes de tomar sus respectivas decisiones políticas y administrativas, los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales escuchan las opiniones procedentes de los Comités de los *Länder*, formados éstos por representantes de las asociaciones de empleadores y de sindicatos. Ahora bien, “aunque los interlocutores sociales podrían ser capaces de ejercer un influjo evidente en la elaboración de los currícula, raramente lo hacen”<sup>1124</sup>.

Pero las regulaciones legales, decretos y provisiones administrativas no son los únicos instrumentos utilizados para influenciar sobre la calidad que desea conseguirse para las escuelas de Formación Profesional. La información y los servicios de consejo, las administraciones escolares y los institutos curriculares tienen también el propósito de lograr una consolidación en la calidad de la Formación Profesional escolar. De ahí también que aspectos tales como la formación

---

<sup>1124</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 107.

continua del profesorado se considere imprescindible, así como la utilización de instrumentos de control de calidad que actúan como incentivos financieros para estas escuelas.

Aún así, la escuela de Formación Profesional tiene que competir en una cosmovisión según la cual la empresa ocupa el lugar por excelencia, quedando ésta primera relegada a un inevitable segundo plano. Tal y como indica Braun, la escuela es hoy el '*partner* más débil', aspecto éste que se hace obvio desde el momento en que se reconoce el tiempo comparativamente menor establecido en el horario de formación con respecto al tiempo invertido en los talleres de formación, generándose auténticas áreas de conflicto a la hora de tratar de coordinarse entre las dos instancias<sup>1125</sup>. Esta circunstancia puede aplicarse tanto a los emplazamientos educativos que forman parte de los sistemas duales como a las alternativas educativas que utilizan la Formación Profesional a tiempo completo, resultando ambas igualmente perjudicadas. Esta situación, que reproduce la desigualdad entre la vertiente formativa y la práctica, se salda con el influjo casi omnipotente ejercido desde la empresa a expensas de la escuela.

Como conclusión al estado de la cuestión generado en los dos países en torno a la política educativa que posibilita el surgimiento y continuidad de las prácticas en las empresas habría que plantearse, desde una perspectiva estratégica, si existe una real y definitiva 'viabilidad'<sup>1126</sup>, entendiendo como tal la coincidencia existente entre los intereses sociales, políticos y económicos.

Dicha viabilidad, sin embargo, puede ser planteada además desde diferentes parámetros, que permitan comprobar hasta qué punto se ha acertado o no con el actual desarrollo de las prácticas en la empresa: la fundamentación, planificación y acciones educativas que deben evaluarse, derivadas de esa reestructuración profunda de que ha sido objeto la Formación Profesional. Pero también la fundamentación,

---

<sup>1125</sup> BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". *Comparative Education 2* (1987), 126. Partiendo, precisamente del escaso peso que recibe la formación teórica general, cabe centrarse sobre una serie de tópicos dentro de ésta que son susceptibles de mejora, sobre el que destaca el hecho de que, por parte de educadores alemanes y especialistas en el mercado de trabajo se sugiera que uno o dos días a la semana dedicados a Formación Profesional no supone bastante, argumentando que "el único modo de asegurar que la fuerza de trabajo futura de la nación tendrá suficientes destrezas de carácter amplio para continuar compitiendo internacionalmente es enfatizando un menor porcentaje de tiempo en la formación en el trabajo y fomentar una más amplia educación profesional de base" Esta propuesta no ha contado con el beneplácito de los empleadores, que además financian buena parte del aprendizaje en las empresas. NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 37.

<sup>1126</sup> Este cuestionamiento se plantea en JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. pp., 137-138.

planificación y acciones, igualmente evaluables, que hacen referencia, dentro del terreno político, a dos referentes: el correspondiente a la ordenación del sistema educativo (comparándolo con el entorno europeo más inmediato) y el relacionado con el grado de participación y calidad de los diferentes agentes sociales implicados en la puesta en marcha y desarrollo de la nueva ordenación del sistema educativo (y del sistema de prácticas en particular). Finalmente, no hay que olvidar si dicha 'viabilidad' con respecto a las prácticas puede cumplirse, de la fundamentación, planificación y acciones de carácter educativo en torno a los grandes bloques que se desprenden de la perspectiva innovadora mostrada, desde el curriculum (que ahora conoce objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, etc), pasando por la infraestructura, hasta los recursos materiales, personales y formales que las prácticas en la empresa precisan para su puesta en marcha efectiva. Y a lo anterior, aunque inevitablemente desde otro bloque, dada su naturaleza divergente, hay que sumar una última tipología de fundamentación, planificación y acción, sin las cuales las anteriores nunca podrían ser una realidad viable: la acción económica, sin la cual el edificio generado en torno a las prácticas sólo sería un proyecto, logrado en su planteamiento, pero sin posibilidades de materialización.

En la modalidad de **Aprendizaje** también hay que revisar el papel que el empresario juega en esta rama formativa. Al analizar este tópico, hay que referirse de forma ineludible a otro que se halla estrechamente relacionado con el anterior: el rol que juega, a su vez, los centros e instituciones que dispensan la parte más teórica del Aprendizaje (que puede ser la escuela, pero no necesariamente), así como las relaciones de igualdad o dependencia que se generan entre ambas instancias.

Ya se hizo una referencia explícita a estas cuestiones en la parte correspondiente a la 'Formación Profesional reglada' o formal, aplicando las comparaciones sobre los casos español y alemán. La explicación que hay que buscar para justificar la presencia de estos tópicos en la modalidad de Aprendizaje es que si bien el papel estratégico del empresario jugaba un rol inestimable tanto en la nueva configuración de prácticas del modelo español como en el modelo alemán (ambos pertenecientes a la Formación Profesional reglada o escolar), tanta o más enjundia poseerá la figura del empleador en esta modalidad formativa presente que se manifiesta como más peculiar y obedece ciertamente a otras intencionalidades. En efecto, puede considerarse que los límites entre las competencias generadas desde las instancias más formativas y educativas parecen diluirse en esta opción, a caballo entre la formación ocupacional y la continua, y en la que la última palabra parece

pertenecer al ámbito de la empresa formadora. De ahí que la tendencia manifestada en torno a la Formación Profesional reglada haya de presentarse aquí, en la modalidad del Aprendizaje, con más fuerza por parte del empresario.

Hoy, además, la empresa ha de aceptar un nuevo reto: si la 'dualidad' ha de considerarse no solamente en el sentido formal o jurídico, sino también en el sentido curricular, hay que mantener un alto nivel cualitativo dentro de la formación, exigido por la propia dinámica de los cambios habidos en los procesos de producción. Lo anterior exige crear talleres de aprendizaje, y "poder recuperar de este modo el lugar de trabajo como un auténtico lugar de aprendizaje"<sup>1127</sup>. Una nota añadida a lo anterior es que, tal y como señalan Joch y Reuling, ha llegado el momento de que éste, el entorno empresarial, alcance compromisos concretos, sobre todo en dos aspectos interrelacionados entre sí: por un lado, entre la demanda existente en torno a las destrezas específicas y los requerimientos formativos consiguientes que se solicitan desde este emplazamiento, y, por otro, en el objetivo concreto de adquirir una calidad formativa, de modo que se oriente efectivamente sobre el mundo del trabajo<sup>1128</sup>. Pero, lejos de esto, el empresario ha tendido a exagerar los estándares de calidad, alejándose muchas veces de las verdaderas necesidades y requerimientos que demanda la sociedad. Hoy estas distorsiones generadas desde la propia empresa han de tratar de ser subsanadas a través de la consecución de unos estándares formativos mínimos alcanzados mediante patrones socialmente negociados que describan los contenidos de los cursos de formación que lleve a los campos ocupacionales específicos.

Asimismo, y con respecto también a las empresas, se encuentran dentro de éstas grandes diferencias de tipo cualitativo que afectan e inciden directamente sobre la calidad de la formación recibida (en aspectos tales como el peso que tendrá la teoría o los horarios concedidos a cada una de las partes, la evaluación o la consideración de las competencias profesionales). Unido a lo anterior, un inconveniente que habrán de abordar todas las empresas, grandes o pequeñas (con una dificultad añadida sobre todo en el segundo caso)<sup>1129</sup> será la constante adaptación

---

<sup>1127</sup> KRUSE, Wilfried: "Formació Professional dins l'empresa: ¿un potencial de modernització?. El sistema dual a la República Federal d'Alemanya". Op. Cit. 69-71.

<sup>1128</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples". TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training - the European Research Field. Background Report 1998*. Op. Cit. p., 21.

<sup>1129</sup> Conviene recordar aquí el hecho de que la empresa pequeña y mediana ofrece hoy alrededor de 2/3 de contratos de formación a aprendices. Si bien se plantean proyectos específicos de formación en torno a las mismas, tomando la forma de

a los cambios: el hecho de que la reglamentación de la Formación Profesional sea objeto de cada profesión consigue que toda reforma o modificación se realice de forma lenta, teniendo como consecuencia más inmediata la dificultad en la adaptación y actualización respecto a los cambios que proceden del entorno más inmediato, el productivo<sup>1130</sup>.

Lo mismo puede decirse respecto a las escuelas y centros formativos, (las *Berufsschulen*, en el caso alemán), necesitadas de una reforma que consigan convertirlas en opciones definitivamente atractivas y necesarias a ojos de los empresarios. Lejos de esta situación, hoy esta tipología de escuelas ha de luchar por mejorar una situación marcada por la escasa financiación vertida sobre éstas, así como una carencia de plantilla de profesorado que se involucre activa y comprometidamente con proyectos curriculares en busca de nuevas situaciones disciplinarias.

Pero conseguir unos centros formativos más dignos y que se complementen de forma efectiva con las empresas será totalmente inviable sin el acuerdo entre las partes vinculantes. De ellas dependerá, por un lado, la integración de un sistema de validación que camine hacia la estandarización de competencias y que facilite la validación de la experiencia, independientemente del lugar formativo donde se adquirió (como ocurre en Reino Unido) y, por otro, la tendencia a reforzar un sistema de diplomas establecido en colaboración con las empresas pero siempre controlado por las autoridades pedagógicas (el caso francés es paradigmático, en este sentido). En este sentido, quizá la modularización como alternativa organizativo-pedagógica pueda poner cierto orden al ser susceptible de ser certificada en sus unidades divisibles, tanto teóricas como prácticas<sup>1131</sup>.

Sin embargo, dicho acuerdo se torna ya difícil desde las partes más directamente involucradas en el Aprendizaje, y es que las posiciones entre empresarios y trabajadores continúan siendo bastante divergentes, en lo que respecta

---

proyectos inter-empresariales, y financiados en buena parte por el Estado, esta cuestión comienza a originar y plantear problemas financieros, con lo cual "la generalización de esta solución amenaza con alterar el modelo global de financiación de la Formación Profesional, reabriendo en realidad el debate sobre la cofinanciación pública y las polémicas consiguientes sobre los riesgos de estatalización del sistema". JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. p., 172.

<sup>1130</sup> MONTAGUT MATEU, Josefa M<sup>a</sup>; BLAY TORRENT, José Leandro y GIL BELTRÁN, José Manuel: *La nueva Formación Profesional: un enfoque desde la educación comprensiva*. Op. Cit. p., 21.

<sup>1131</sup> Para el estudio de la modularización y sus efectos sobre el Aprendizaje en Alemania, les remito al Capítulo Noveno, Apartado 9.3.



a la modalidad del sistema dual y las reformas que sobre ésta están teniendo lugar. Este hecho queda demostrado en las diferentes demandas y expectativas generadas sobre el aprendizaje dual. Así, los empresarios consideran que las medidas que debieran aplicarse y mejorar sobre esta modalidad irían en la línea de llevar a cabo formaciones de dos años, reducir la estancia en la escuela profesional a una sola jornada semanal (sobre todo, durante el segundo año de formación), aumentar a su vez la duración semanal de la formación en la empresa a 40 horas, así como conseguir la disminución o incluso la congelación de la remuneración de los aprendices. Medidas de este tipo, en definitiva, harían descender, en opinión de este colectivo, el costo de la formación, al dotar con ello al sistema dual de una mayor flexibilidad.

Los profesores de Formación Profesional, a quienes se unen los Sindicatos, por su parte, conformados en la Confederación de Sindicatos Alemanes (*DGB*), no creen que deban ser puestas en cuestionamiento las normas que los anteriores sugieren e incluso desean imponer, e insisten por el contrario sobre la importancia equivalente entre la escuela y la empresa, así como el principio de consenso que ha de prevalecer desde el momento en que empresarios y sindicatos establecen los reglamentos relativos a la formación. Con respecto a la demanda concreta consistente ésta en reducir a dos años la formación de los aprendices, consideran los sindicatos que ésta se configuraría como una formación muy estrecha que no se aproxima a un sistema moderno de cualificación profesional. Tratan de paliar el potencial peligro que supondría tomar medidas de este calibre con la llamada a la necesaria existencia de Leyes marco que permitan fijar las condiciones de base y posibiliten una formación con unas cualificaciones transparentes y ampliamente reconocidas de forma consensuada.

Aunque hoy ya no existe el riesgo de emplear al aprendiz como fuerza de trabajo barata, sin embargo, las condiciones que rigen a los contratos pueden todavía mejorarse. Éste ha de tener un valor limitado y hoy existen muchos partidarios de un mecanismo de control total que obligue al empresario a cumplir su obligación de formar al aprendiz. Un método tan autoritario de este tipo, puede funcionar en nuestra unidad de comparación, el modelo alemán, pero a la hora de la verdad no todos los empresarios de todos los Estados miembros de la Unión Europea aceptarán que se les imponga lo que tienen que hacer en sus propias empresas.

Con respecto, precisamente, a esta difícil convivencia entre la parte más formativa y la parte más práctica y si bien se ha considerado la complementariedad de los dos entornos, el educativo y el productivo respectivamente, como una virtud del aprendizaje dual del que carecían otras modalidades de Formación Profesional, hay autores que defienden la separación real entre los dos ámbitos, y opinan que esta opción resulta problemática desde el punto de vista pedagógico, en la medida que se generan desarrollos educativos muy dispares, además de resultar muy complicados de actualizar<sup>1132</sup>.

Sin embargo, los obstáculos generados no han de reducirse únicamente al reconocimiento de una especie de inercia generada entre y desde los actores que acometen un proyecto educativo así entendido, sino que, lo que es más preocupante, es el desencuentro con una serie de aspectos lo que pudiera hacer tambalear la efectividad del mismo. En efecto, puede apelarse a la debilidad de las relaciones entre los directamente implicados, aspecto éste que repercute de forma directa sobre el reconocimiento de las cualificaciones para las que los alumnos se forman o sobre las formas de certificación. Si ya resulta, ciertamente, complejo el abordaje de estos tópicos, la dificultad resultará añadida desde el momento en que se requiera el concierto entre las partes formadoras. De este modo, si bien en Alemania el desarrollo del aprendizaje dual depende mayoritariamente de las empresas, hoy las formas de certificación debieran ser nuevamente consideradas y estudiadas, en orden a conseguir formas de validación que traten de apartarse de la excesiva dependencia mostrada por la vertiente más práctica, aun estando en entornos productivos por tanto alejados de los requerimientos más formativos.

---

<sup>1132</sup> MERLE, Vicent: "Pedagogical objectives and organisation of alternating training". En OECD: *Apprenticeship: which way forward?*. Op. Cit. pp., 37 y 38; y JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*. Op. Cit. pp., 172-173.



## **CAPÍTULO DECIMOSEXTO**

### **DISCUSIÓN**

#### **16.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ALEMANIA**

**16.1.1. Problemática en la Formación Profesional en Alemania**

**16.1.2. Actuales tendencias en Formación Profesional alemana**

**16.1.3. Valoración del Aprendizaje dual**

#### **16.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA**

**16.2.1. Inconvenientes de la Formación Profesional española**

**16.2.2. Retos de la Formación Profesional española**



## **CAPÍTULO DECIMOSEXTO:** **DISCUSIÓN**

El planteamiento del estado de la cuestión surgido en torno a los niveles educativos estudiados se convierte en el objetivo fundamental de este capítulo. Se pretende, por tanto, conocer cuáles son las problemáticas que hoy padecen los sistemas de Formación Profesional así entendidos. Al mismo tiempo, interesa advertir cuáles son los elementos que se perfilan como factores susceptibles de ser estudiados y reflexionados con mayor profundidad, por mostrar repercusiones evidentes sobre las políticas educativas y cuantas acciones se emprendan en ambos países en materia profesional.

De esta manera, el presente capítulo, con el cual se completa la Sección Sexta, tiene como cometido reconocer que existe una amplia y prolífica discusión, puesto que el tópico objeto de análisis y estudio resulta ser objeto de continua atención por parte de políticos y educadores, especialmente en la actualidad educativa, marcada por los cambios, las reformas y las innovaciones en este nivel educativo. Así, dicha Discusión se establecerá a partir de la comparación y teniendo en cuenta la realidad más inmediata y, sin olvidar tampoco, a su vez, el futuro más próximo con respecto a la Formación Profesional en ambos países objeto de estudio: Alemania y España.

Este Capítulo se estructura en dos partes, ya que se consideran dos los bloques temáticos objeto de reflexión. En ambos casos la intención es la de exponer el estado de la cuestión, con un carácter muy global, al identificarse con cada uno de los países objeto de estudio: se comenzará con Alemania y se continuará con España. De este modo se facilitará la exposición de los grandes problemas y de las tendencias generalizadas más llamativas sobre las cuales ha de continuar incidiéndose y que se consolidan como futuras líneas de investigación y acción. En el caso alemán, además, se revisará el estado de la cuestión establecido en torno a la modalidad de Aprendizaje, junto a la exposición de la problemática y las actuales tendencias en la Formación Profesional alemana. Las razones que obligan a unirlo al modelo global de Formación Profesional de Alemania, es que ésta se perfila como una tendencia con características y rasgos propios, al ser la más escogida por los jóvenes, y por

tanto presenta un desarrollo y problemáticas diferenciados, aspectos éstos que animan a una consideración y tratamientos separados.

Una de las conclusiones más significativas, que a la vez, marca el sentido de las líneas directrices de la política educativa española en Formación Profesional se centra en el reconocimiento de que el actual sistema educativo de Formación Profesional español posee muchas más semejanzas que discordancias con respecto a su homólogo alemán. Unido a lo anterior, y bajo el reconocimiento de que el actual sistema de Formación Profesional alemán (incluido el sistema dual) es legislativamente anterior al español (puesto que son aproximadamente veinte los años que separan a la Ley de Formación Profesional alemana, de 1970, a la actual *LOGSE*), puede advertirse que la *LOGSE* sigue los principios y aspectos que parecen haber dado mejor rendimiento y que resultan ser clave para el desarrollo de su propio sistema<sup>1133</sup>. Y es que ambos sistemas son fruto de continuos ajustes estructurales, de tal modo que se han ido adaptando y mostrando más sensibles a los requerimientos más inmediatos de la empresa. El resultado de lo anterior no es sino la configuración de una Formación Profesional mucho más multiforme y omniabarcadora; en la actualidad ambos modelos, el modelo español y el alemán, ofrecen una amplia variedad de opciones formativas para ajustarse a las necesidades del mercado de trabajo. Además, esta diversidad encontrada no ha de aplicarse únicamente a la educación formal (y, en este sentido, el modelo alemán es paradigmático<sup>1134</sup>), sino que hoy se reconoce el valor explícito que la opción del Aprendizaje. En ambos países, al mismo tiempo, se está concediendo también una importancia manifiesta, una vez entendido el potencial estratégico que supone y contiene, a la Formación Profesional ocupacional y continua.

Pero existen además más elementos cuya sinergia resulta ser fundamental y que acercan a ambos sistemas de Formación Profesional (y que coinciden también con los parámetros europeos: en primer lugar, la consolidación del *'modus operandi'* de los sistemas de prácticas insertos en los programas formativos, muy cercanos a los sistemas de aprendizaje. En segundo, el protagonismo que consecuentemente

---

<sup>1133</sup> Además, hay que tener en cuenta que a partir de la *LOGSE* se regula con mayor detenimiento la Formación Profesional, bajo el reconocimiento de que el cometido de este nivel educativo no es el de servir de línea paralela al nivel del Bachillerato (nivel post-secundario de carácter académico), ni su función consiste en servir de 'salida' educativa para aquellos jóvenes que, por diversas razones, no pueden acceder al Bachillerato. La actual legislación trata, así, de concederle un mayor estatus a la Formación Profesional, y presentarla como una opción educativa alternativa, pero al mismo nivel, a la del Bachillerato. Esta idea que ahora trata de generalizarse ya se había transmitido en el modelo alemán en la década de los años setenta.

<sup>1134</sup> En el Capítulo Noveno, Apartado 9.3. se expone la variedad de opciones de Formación Profesional formal para el caso alemán. Para el caso español, consúltese el Capítulo Cuarto, en su Apartado 4.2.6.

adquiere la figura del empresario y la responsabilidad conjunta de que se hacen acreedores los interlocutores sociales, lo que revierte en una Formación Profesional más exigente (puesto que son más las perspectivas y puntos de mira, más los requerimientos y demandas), a la vez que participativa.

A continuación se establecerá, tal y como se ha advertido, la discusión sobre el modelo de Formación Profesional alemán, a través del análisis de la problemática que este país presenta en materia profesional como de las tendencias que se perfilan como grandes inspiradoras y a la vez marco de actuación en este nivel educativo.

### 16.1.

#### La Formación Profesional en Alemania

Ya se ha insistido a lo largo de la presente Tesis Doctoral sobre una realidad que caracteriza al modelo alemán: su considerable éxito adquirido sobre la Formación Profesional, aspecto éste que garantiza que, en la actualidad, Alemania se constituya en referente y modelo por excelencia al cual recurren todos los países para demostrar la efectividad y eficacia manifiesta que presenta este nivel educativo, en conexión con las necesidades y requerimientos delimitados desde los emplazamientos de trabajo.

Sin embargo, también se ha querido destacar a lo largo de este estudio que ha de abordarse con un espíritu ciertamente crítico y reflexivo el 'efecto mito' de la Formación Profesional con el que se ha identificado clásicamente a este país. En efecto, el sistema de Formación Profesional también padece males (algunos de ellos endémicos), cuyo tratamiento dependerá de la conjunción más o menos afortunada de un conjunto de fuerzas de naturaleza diferente. En la actualidad existen signos según los cuales los alemanes se hallan insatisfechos con respecto a la habilidad de su sistema educativo para responder a las necesidades del país, particularmente en el periodo actual, marcado por la falta de certeza existente y aplicable sobre la educación (lo cual viene a traducirse en cierto inmovilismo que resulta, cuanto menos, incómodo), pero también sobre el resto de factores que definen a un país: su vertiente política y, de forma especialmente incisiva, la económica. De ahí que tampoco sorprenda que en el transcurso de la Cumbre de educación celebrada en noviembre de 1993, el Canciller Kohl reconociera que tomar decisiones a nivel tanto federal como a nivel de cada *Länder*, ya sea aplicado sobre Formación Profesional ya



sobre educación superior, resultaba ser algo “tranquilo, sin incidentes ampliamente previsibles”<sup>1135</sup>.

Dicho inmovilismo, esa actitud de ‘esperar y ver’ y, en definitiva, inercia institucional que hoy parece extenderse sobre el sistema educativo alemán en general, y la Formación Profesional en particular, parece diferenciar al sistema de Formación Profesional alemán del actual proyecto español (a partir de la *LOGSE*). Éste último, por su parte, quizá condicionado por su extrema juventud (aunque sí que pueda constatarse un periodo de rodaje y experimentación ampliamente reconocido), se muestra, hoy por hoy, con un espíritu ambicioso y emprendedor, dispuesto a llevar a cabo las novedades (de calado didáctico, organizativo, pero también político) que se aplican sobre el sistema educativo. En este sentido, da la sensación de que el sistema alemán, en este sentido, está mucho más adelantado que el español, y, de este modo, quizá resultaría interesante y, a todas luces, esclarecedor, la proposición de reformas sobre alguna de sus problemáticas más acuciantes que el modelo español ahora apenas ha entrado. A continuación se reflexionará precisamente sobre los escollos más llamativos que tienen lugar en el modelo alemán de Formación Profesional.

#### 16.1.1.

##### Problemática en la Formación Profesional de Alemania

Alemania ha de hacer frente a problemas específicos que inciden de forma negativa en su sistema de Formación Profesional. Probablemente, el de mayor repercusión político-económica viene derivado del proceso de reunificación alemana. Y es que Alemania actualmente se debate entre dos realidades sociales, económicas y políticas bien diferentes, de complicada y costosa integración. La extensión normalizada de la modalidad de Formación Profesional en el Este, si bien se trata de un modelo bien asentado y con garantías que procede de República Federal de Alemania, no está resultando fácil. En lo que constituye la antigua República Democrática Alemana, la problemática es mucho más aguda, derivada, entre otros aspectos, de su reciente apertura a Europa<sup>1136</sup>. Necesitada de reformas en su organización, ha de conseguir hacer atractiva la Formación Profesional, cualificarla y mejorar su estatus social. La descentralización de la férrea organización que soporta

---

<sup>1135</sup> PHILLIPS, David: “Educational Developments in New Germany”. Op. Cit. 36.

<sup>1136</sup> Idem.

a sus estructuras institucionales, la necesidad de dotarse de una infraestructura de mayor calidad y compartida entre todos los agentes sociales y el relanzamiento de la industria se alzan como objetivos prioritarios e indiscutibles<sup>1137</sup>.

Al margen de la problemática de base presentada (y que sigue la línea inspiradora según la cual ha de perseguirse la unificación no sólo geográfica, sino en muchos otros aspectos, como es, en este caso, la educativa, de la actual Alemania unificada), el sistema de Formación Profesional alemán afronta en este momento una doble problemática, cuya naturaleza y alcance son bien diferentes: los inconvenientes que provienen de aspectos económicos, y los puramente educativos.

Desde los planteamientos económicos, por un lado, la Formación Profesional comienza a desarrollar su actividad de forma mucho más sensibilizada hacia un conflicto que no se consideraba hasta hace bien poco especialmente agudo, el espectro del desempleo y sus consecuencias. En buena medida, esto se constituye como consecuencia directa de los costos económicos de la reunificación por la incorporación de un aparato productivo rígido, obsoleto en muchos sectores, poco competitivo, protegido en exceso y poco innovador. La demanda de soluciones desde el plano de la formación dirigida al sistema se hace inevitable. La solución, en el corto y medio plazo, pasa por la cualificación constante por parte del trabajador, y de la formación continua que éste reciba durante toda su vida laboral.

Desde la óptica más educativa, por otro, el sistema hace frente a críticas y obstáculos que no han dejado de acompañar al modelo de formación inicial en los últimos años, y que imponen la necesidad de abordar reformas parciales e introducir innovaciones para mantener con buena salud un modelo, por lo demás, clásica y globalmente exitoso. Así, y trasladando el problema de la desigualdad educativa a los últimos niveles de Formación Profesional, hoy en día puede confirmarse el hecho de que sigue atisbándose una diferenciación en los perfiles de cualificación, reforzada ésta y a la vez justificada desde la propia educación, con el fin de mantener y ofrecer caminos formativos paralelos. Dentro de esta situación, caben destacar algunos rasgos que se constituyen como problemáticos dentro de este nivel educativo<sup>1138</sup>.

---

<sup>1137</sup> Estudiado con más detenimiento en BRAUN, F.: "Vocational training as a link between the schools & the labour market: the dual system in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 123-126.

<sup>1138</sup> A pesar de que, frente a estas demandas, y debido al enorme peso que posee la propia tradición educativa en Alemania, muy definida y delimitada institucionalmente, se confirma el hecho de que no se han producido profundas medidas de reforma en la política de Formación Profesional durante los últimos años y sobre la estructura del sistema de Formación Profesional. Según Hugues, el escaso interés concentrado en el perfeccionamiento de las proyecciones ocupacionales, al menos en la década de los setenta, en la que se puso en práctica la Ley de Formación Profesional, se debía precisamente a que se justificaba en el Artículo 12

En primer lugar, hay que partir de una realidad inevitable, y ésta consiste en que la propuesta formativa que tiene lugar en el entorno escolar resulta claramente discriminada con respecto a la parte más práctica del nivel de Formación Profesional. Si esta hipótesis se traslada a la enseñanza dual, la jornada establecida en torno a la enseñanza en la clase es claramente minoritaria con respecto a la jornada establecida en torno a las prácticas en la empresa<sup>1139</sup>. Partiendo, así, del escaso peso que recibe la formación teórica general, cabe centrarse sobre una serie de tópicos dentro de ésta que son susceptibles de mejora. Por su parte, educadores alemanes y especialistas en el mercado de trabajo sugieren que uno o dos días a la semana dedicados a Formación Profesional no es suficiente, argumentando que “el único modo de asegurar que la fuerza de trabajo futura de la nación tendrá suficientes destrezas de carácter amplio para continuar compitiendo internacionalmente es mediante el énfasis de un menor porcentaje de tiempo en la formación en el trabajo y el fomento de una más amplia educación profesional de base”<sup>1140</sup>. Esta propuesta, sin embargo, no cuenta con el beneplácito de los empresarios, que además financian buena parte del aprendizaje en las empresas. La proporción concedida a la teoría y a la práctica en el modelo español, por su parte, no resulta tan desequilibrada, lo cual no obsta para que ya se hayan producido algunas consideraciones a estudios concretos del modelo de prácticas<sup>1141</sup>. De un modo u otro, una demanda concreta en este sentido se formularía en la línea de que habría que investigar de forma más exhaustiva sobre el alcance de las reivindicaciones de los diferentes protagonistas en el marco alemán, así como las consecuencias que las primeras tendrían sobre el conjunto educativo y profesional. Dicho de otra forma, habría que comprobar si las medidas hipotetizadas revertirían positivamente (o no) sobre el estudiante. Por todas estas exigencias emitidas desde las partes integrantes, sobre dichos estudios recaerían una, sin duda, dura responsabilidad, ya que en cierta forma decidirían el futuro del sistema de Formación Profesional alemán (en función también de qué es lo que se priorizaría: la escuela profesional o el entorno empresarial de prácticas).

---

de la Constitución alemana según el cual “todos los alemanes tienen el derecho de elegir libremente una profesión, un lugar de trabajo y una institución educativa”, de manera que se dejaba, en última instancia, responsable al sujeto que elegía la opción educativa. HUGUES, Gerald: *Projecting the occupational structure of employment in OECD countries*. París. OECD, 1993. p., 21.

<sup>1139</sup> KOTCH, Richard y REULING, Jochen: “The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality”. En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 88; FRANZ, Hans Werner: “La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán”. En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. p., 136.

<sup>1140</sup> NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Op. Cit. p., 37.

<sup>1141</sup> Para revisar las apreciaciones que merecen las prácticas en empresarios, profesores y alumnos puede consultarse el Capítulo Tercero, en su Apartado 3, así como el Capítulo Decimoquinto.

En segundo lugar, la organización de la enseñanza de Formación Profesional es otro de los aspectos que debiera ser objeto de análisis, a fin de operativizar revisiones en pro de una mejora y actualización constantes. Se afrontan problemas concretos a nivel del aula como son: la obsolescencia de algunos de los cursos, unido a la imposibilidad de actualización de los mismos; la heterogeneidad en el alumnado; el distanciamiento entre la teoría y la práctica curricular; y los problemas relacionados con la constante necesidad de actualización de la tecnología, en la medida en que ésta abre las puertas a futuras especializaciones. Por último, una crítica en la que coinciden no pocos autores es que, fruto de un sistema de carácter marcadamente segregacionista, surgen desigualdades de género en forma de discriminaciones que, de forma velada, se proyectan sobre la mujer en la Formación Profesional<sup>1142</sup>. Se impone, así, la necesidad de buscar mecanismos que refuercen los procesos para tratar de evitar lo anterior.

En tercer lugar, el punto de mira, de cara a futuras reformas, se concentra también en el replanteamiento de los contenidos de las regulaciones profesionales que estructuran la organización de los títulos profesionales. Dichas regulaciones, estudiadas en el Capítulo Séptimo, Octavo y Noveno, constituyen uno de los centros neurálgicos en torno al cual fluye el resto de elementos en la Formación Profesional alemana. Lo anterior se justifica desde la realidad según la cual en Alemania se considera prioritario el establecimiento de unos mínimos fijados por el Estado Federal a partir de los cuales poder dialogar, discutir y reivindicar las peculiaridades más sensibles al entorno definido de y desde los *Länder*. De ahí también que el proceso de elaboración de dichas regulaciones sea costoso y complejo (asemejándose en este sentido al caso español). El hecho, además, de que pueda consensuarse la reglamentación de la formación para cada profesión hace que las modificaciones y reformas sean estructuralmente lentas, se adapten difícilmente a los cambios que puedan ir surgiendo y que resulte costoso reaccionar por parte de la Formación Profesional.

---

<sup>1142</sup> PRITCHARD, R. M. O.: Op. Cit. 131-143; y EVANS, K. y HEINZ, W.: "Studying forms of...". Op. Cit. 145-158. De este modo, se reconoce que en Alemania hay profesiones "típicamente" masculinas y femeninas. Aun así, una tendencia los unifica: el grado de aceptación de las diferentes profesiones seguidas por los jóvenes varía notablemente, ya que mientras casi el 40% de los aprendices masculinos se concentra en diez profesiones muy solicitadas; entre las aprendizas este porcentaje alcanza el 55%. Los chicos suelen optar por los estudios de mecánica del automóvil, electricidad, mecánica industrial, enseñanzas administrativas en el comercio al por mayor y el sector exterior, etc. Las chicas prefieren los estudios administrativos del comercio minorista, asistencia en consultorios médicos, peluquería y administración en general. ACERO SÁEZ, Eduardo; APARICIO FERNÁNDEZ, Juan; ACERO BONILLO, Dolores; PLAZA GARCÍA, Ricardo y LÓPEZ JIMÉNEZ, José: número Monográfico: "la educación y la Formación Profesional en los quince países de la Unión Europea". *Profesiones y Empresas* 4 (1996), 7; y KLOSS, Günther: "Vocational education: a success story?". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. Op. Cit. p., 167.

Unido a lo anterior, éstas deberían ir acompañadas de medidas especiales de cualificación para ciertos grupos diferenciales que debieran resultar favorecidos, y entre éstos se encuentran los jóvenes que carecen de certificado en educación general o que no han encontrado un contrato de formación, o los jóvenes con muchas facilidades de egresar de los circuitos educativos. Para estos alumnos, habrá que establecer medidas flexibles en torno a la enseñanza de cualificaciones, hoy demasiado enquistada y reticente a cambios, tomando ésta diversas y creativas formas: atendiendo a las necesidades más específicas y mostrándose con ello sensibles a las demandas concretas de los *Länder*, generando facilidades a aquellas empresas que promuevan la Formación Profesional en estos colectivos, garantizando ayudas a todos los que se comprometan en el proyecto de formación de estos jóvenes o implementando medidas de carácter educativo en conjunción con otros ministerios, como el de Trabajo.

En cuarto lugar, la atención ha de dirigirse necesariamente al que resulta ser el emplazamiento por excelencia de la Formación Profesional y que se perfila indudablemente como la estrategia más efectiva para definir y a la vez tratar de comprender el buen funcionamiento del sistema de Formación Profesional: la empresa y la figura del empresario. Respecto a la primera, una de las apreciaciones más generalizadas es que las diferencias cualitativas existentes entre las diferentes empresas afectan de forma evidente a la formación y prácticas emitidas, originando muchas desigualdades de base. Lo anterior no hace sino incidir sobre su realidad más inmediata: el poder de la estructura empresarial sobre las regulaciones actuales existentes en materia de Formación Profesional, a partir de las cuales moldean su propia propuesta, aspecto éste que tiene, como consecuencia más inmediata, la dependencia por parte del alumno del nivel general que esa empresa acredita (puesto que, cuanto mayor poder contenga la empresa, ésta podrá aplicar más fielmente las exigencias sobre la formación que requiere). En España, al igual que en Alemania, se acentúan las diferencias entre las empresas, aunque en mayor grado, y una de las repercusiones más inmediatas que lo anterior conlleva lo constituye un aspecto estratégico: la calidad de la formación es uno de los aspectos más endémicos de este tejido empresarial que, hoy por hoy, está ampliamente representado por las pequeñas y medianas empresas. Parece necesario que se realicen estudios e investigaciones que ratifiquen la efectividad que, hoy por hoy, acredita el entorno empresarial en cuanto a lugar de prácticas, pero también las funciones y las relaciones que caracterizarán a los directamente implicados: empresario, tutores de la escuela, monitores en el

trabajo, etc. En este sentido, todavía ha de avanzarse en este sentido, pero también detenerse para interiorizar y llegar a atisbar la cultura participativa que caracteriza al modelo empresarial alemán de la formación.

Finalmente, y en quinto lugar, se critica la presencia casi absoluta de la esfera productiva alemana que está ejerciendo de forma evidente su presión sobre la institución escolar. Aunque para algunos sectores es una virtud, ha de destacarse el abismo que se establece entre la existencia de recursos en la industria y la propia institución escolar<sup>1143</sup>, repercutiendo de este modo en el dominio que actualmente parece ejercer sobre la formación el primero sobre el segundo.

#### 16.1.2.

##### Actuales tendencias en la Formación Profesional alemana

Alemania se decanta hoy hacia la idea de una reforma diversificada que camina sobre los aspectos fundamentales que, a largo plazo, pueden comprometer la viabilidad de su modelo, al tiempo que fija su atención en la solución de aquellos problemas que permitan al sistema anticipar respuestas a los bien previsible retos que plantea la evolución nacional e internacional en materia de desarrollo y formación<sup>1144</sup>. Así, y acorde con lo planteado, la Formación Profesional alemana ha tratado de generar programas con el mismo valor que el que actualmente se le concede a la educación general, mediante la creación de diversos caminos y una característica, la permeabilidad que consigue generar puentes de paso entre unos y otros. De este modo se ha consolidado una Formación Profesional muy variada y heterogénea, cubriendo varios objetivos y grupos bien delimitados, hasta tal punto que puede afirmarse que “la política educativa ciertamente ha tenido en cuenta los deseos distintivamente cambiantes de la población y de los jóvenes”<sup>1145</sup>.

Los agentes sociales tienen aquí una responsabilidad y a la vez un papel de alto valor estratégico que cumplir. Su fuerza y participación son evidentes, habida cuenta de la tradición de cooperación existente en el entorno educativo alemán según la cual la toma de decisiones en materia profesional requiere del concierto de los

---

<sup>1143</sup> PRITCHARD, R. M. O.: “The german dual system: educational utopia?”. Op. Cit. 140.

<sup>1144</sup> Algunos de estos retos pueden ser revisados en BRAUN, F.: Op. Cit. pp., 123-143.

<sup>1145</sup> WEIBHUHN, Gemot y BÜCHEL, Felix: “Germany”. En OECD: *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Op. Cit. p., 221.

interlocutores sociales. Así, el nivel de participación conjunta de los sindicatos y de las asociaciones de empresarios alcanzado está hoy fuera de duda, a pesar de la hipotética mayor conflictividad que este país, al menos en el terreno de la teoría, podría sufrir en materia política o social, habida cuenta de las divergencias que pueden surgir entre los diferentes *Länder* y que pueden afectar a otros niveles, como es la educación. Especialmente positivo resulta el hecho de que la Formación Profesional no haya sido afectada por la polarización y fragmentación en la manera de entender y concebir este nivel educativo, y que obedece en buena medida a las diferentes tendencias que se manifiestan en los países europeos (y que pueden ser consultadas en el Capítulo Segundo).

De este modo, el actual sistema ofrece, gracias precisamente a la complejidad y a la integración de las partes sociales, la posibilidad de que éstas persigan los grandes objetivos de la reforma a través de la vía de progresivos cambios en las regulaciones ya existentes, regulaciones parciales o con la ayuda de 'equivalencias funcionales' en aquellas esferas de regulación que se consideren adicionales o inacabadas. Así, puede confirmarse que hoy el actual debate educativo se centra en buena parte en la considerable estabilidad del *statu quo* en materia de participación de los interlocutores sociales en la regulación de la Formación Profesional (consolidándose de forma definitiva como uno de los 'puntos fuertes' del sistema, aspecto éste que retoma el modelo español). Pero lo anterior no significa que no existan interferencias, desajustes y controversias de orden político, que giran en torno al papel que el Estado y ese complejo corporativismo le dejan al mercado.

De hecho, una tendencia que se consolida es que, y debido al interés de la política estatal por una regulación trilateral de los mercados de trabajo (Estado, empresarios y sindicatos), hoy por hoy no puede hablarse de una ampliación del papel institucionalizado de las partes sociales, puesto que el proceso es largo y costoso, lo cual repercute de forma negativa sobre la Formación Profesional, en general, y la formación continua, en particular. En esta línea, parece "que incluso los sindicatos y asociaciones empresariales, a menudo e incluso hoy, no han utilizado completamente los instrumentos de regulación puestos a su disposición"<sup>1146</sup>. Dejando aparte las repercusiones que hoy recaen sobre el propio concepto de 'mercado', así como la tendencia según la cual éste parece conducirse en la actualidad más que

---

<sup>1146</sup> STREECK, Wolfgang y HILBERT, Josef: "El papel de las partes sociales en la formación y la Formación Profesional continua en la República Federal de Alemania". En CEDEFOP: *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua*. Op. Cit. p., 60.

nunca hacia una dirección y regulación públicas, lo verdaderamente discutible es el grado de profundidad de las intervenciones necesarias. Al mismo tiempo, se torna problemática la elección de los instrumentos para un control preciso, habida cuenta de la complejidad intrínseca del proceso de toma de decisiones del modelo de Formación Profesional alemán. Si la clave que parece regir la interdependencia de estas partes es el acuerdo, habrá que dejar que la participación actual de las partes sociales en el ámbito político de la Formación Profesional siga siendo, desde esta perspectiva, estable, y que, del mismo modo, todo tipo de renovación o ajuste se materialicen a través de las negociaciones progresivas, en áreas parciales y no de raíz y para todo el sistema en su conjunto<sup>1147</sup>, como fruto y producto de la complejidad orgánica inicial del que es acreedor el concierto social en materia profesional. En contraposición, al modelo español todavía le queda cierto rodaje, más si se tiene en cuenta que esta andadura en común acaba prácticamente de gestarse, con la consolidación y puesta en práctica del Primer y sobre todo del Segundo Plan Nacional de Formación Profesional, a través del cual se han vertido grandes expectativas y esperanzas.

Con respecto a la vertiente más organizativa de la Formación Profesional alemana, las nuevas tendencias en Formación Profesional parecen estar llevando a profundos cambios, materializados éstos a través de reformas internas y externas en el sistema educativo<sup>1148</sup>. Por 'reforma interna' puede entenderse el conjunto de cambios ocurridos en la propia organización del trabajo en las empresas, aspecto éste que obliga a la reconceptualización pedagógico-formativa (didáctica) por parte de los entornos educativos. A su vez, por 'reforma externa' se podría entender la necesidad de redefinir el valor relativo de los títulos de Formación Profesional, abarcando por tanto un ámbito más allá del contexto productivo, de modo que éstos lleguen a poseer un mayor significado para el ascenso a los estudios superiores.

Hay que constatar igualmente las reformas estructurales promovidas desde las Cámaras profesionales, consistentes en la reconversión de las especialidades que están siendo más afectadas por la introducción de nuevas tecnologías. Lo anterior facilita la reducción, por ejemplo, de 42 especialidades del campo profesional del metal a 5, y 38 especialidades de electricidad a 6, en pro de una Formación

---

<sup>1147</sup> *Ibidem.* p., 62.

<sup>1148</sup> Siguiendo la propia terminología que Arnold recrea en ARNOLD, Rolf: "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal Alemana". Op. Cit. 333-340.



Profesional más integrada y clara, simplificada en sus ramas y opciones, y determinando además las competencias 'genéricas' transferibles de modo que se amplíe el horizonte de la formación inicial<sup>1149</sup>. Y es que la búsqueda de una mayor calidad de la formación sigue siendo un compromiso irrenunciable que exige, para empezar, un incremento en la financiación de los programas. Se sigue apostando por el constante avance y progresión en la búsqueda de nuevas cualificaciones, siempre desde la óptica de mejora continua de la Formación Profesional. En la actualidad, y en este sentido, está teniendo lugar una importante campaña en torno a las cualificaciones, de modo que, si bien en 1996 entraron 21 nuevas regulaciones de Formación Profesional, cubriendo tres ocupaciones completamente nuevas y 18 han sido modernizadas y reformuladas, se están desarrollando 100 nuevas ocupaciones por parte del «Instituto Federal de Formación Profesional» (BIBB), desde el cual los expertos de las organizaciones de los empresarios y sindicatos trabajaban para poder materializar, al menos, la provisión para 50 nuevas ocupaciones en vigor desde el 1 de agosto de 1997, dejando las restantes para 1998<sup>1150</sup>. La elaboración y los procedimientos de coordinación para al menos 47 formaciones correspondientes a nuevas ocupaciones están actualmente siendo preparadas. Entre éstas se incluye un buen número de ocupaciones industriales, relacionadas con la construcción, con el mercado y con el sector servicios<sup>1151</sup>.

Todo lo anterior es posible solamente en un sistema en el que la relación formación-empleo se ha adaptado progresivamente a una superación continua del nivel de formación general, sin que ello repercuta negativamente en el carácter estructurador del sistema dual para la elaboración de los conceptos de 'cualificación' y de 'organización del trabajo'. Incluso, como comenta Verdier, bajo la 'moda' según la cual los jóvenes alemanes parecen decantarse por las ramas generales de formación, dada la gran atracción que generan, "las empresas no ponen en duda la legitimidad del sistema de Formación Profesional alemán, sino todo lo contrario"<sup>1152</sup>.

---

<sup>1149</sup> Esta apreciación resulta contemplada también en BORJA, Antonio: "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en los países europeos". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Op. Cit. pp., 86 y 92; BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany". Op. Cit. 135.

<sup>1150</sup> ADAMS, M.: "The new world of vocational training". *Le Magazine* 7 (1997), 8-9.

<sup>1151</sup> BIBB: *Federal Republic of Germany: developments in Vocational Education and Training*. [D.e.].

<sup>1152</sup> VERDIER, Eric: "La Formación Profesional de los jóvenes en Francia: un recurso difícilmente revalorizable". Op. Cit. 38-49.

Al mismo tiempo, habrá que tener en cuenta que una aceleración de los cambios en las estructuras ocupacionales y en los requerimientos de destrezas, así como en las demandas de movilidad laboral, tendencia ésta que se incrementa por su propia dinámica, podrían llevar a enfatizar una política educativa según la cual se priorizaría la formación continua a expensas de la Formación Profesional inicial. Aunque todavía no debe temerse la consolidación de esta tendencia, sí que hay que reconocer que su fortalecimiento, en cualquier caso, pondría en peligro los principios organizativos bajo los cuales se crearon las diversas modalidades de Formación Profesional. En este sentido, una medida que aseguraría la necesidad perentoria de contar con estudios primarios de Formación Profesional la constituiría la dinamización de circuitos que aseguraran la movilidad y flexibilidad, establecidas a lo largo y ancho de una enorme variedad de ocupaciones de formación, integradas éstas en una estructura transversal de ocupaciones que pudiera articular incluso los contenidos formativos de secuencias profesionales, asegurando de este modo el *continuum* entre los diferentes 'grados' de Formación Profesional.

El verdadero reto exige la consideración de una Formación Profesional y un sistema dual que sigan siendo concebidos por los jóvenes que eligen como opciones atractivas, incrementando, de este modo, su poder competitivo, frente a la tendencia que señala una declinación en el número de alumnos que se decantan por los cauces más académicos y superiores de la educación general<sup>1153</sup>. De este modo, la política educativa de Formación Profesional alemana (siendo ésta una demanda constante que se ha convertido en la inspiradora de las acciones educativas profesionales en la década de los noventa), ha insistido en asegurar el atractivo a largo plazo de la Formación Profesional en comparación con los cauces generales y universitarios.

Finalmente, en el contexto de la actual integración europea, los contenidos, las cualificaciones y los caminos y vías de Formación Profesional alemana no pueden hallarse de espaldas a la realidad educativa y profesional más inmediata, realidad que exige claridad y transparencia en las cualificaciones, de cara a su estudio y sobre todo homologación en otros países europeos (como puede estudiarse en el Anexo II). De este modo, la política educativa europea ha de apostar por la convergencia, al menos, en los estándares de calidad de la Formación Profesional, requisito necesario para asegurar una Formación europea que asegure un puesto de trabajo en

---

<sup>1153</sup> Tendencia manifestada en KOTCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of Training capacity and Quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*. Op. Cit. p., 119.

los mercados laborales, y Alemania ha de sumarse por ello al concierto establecido en materia de cualificaciones y certificaciones homologables.

### 16.1.3.

#### Valoración del Aprendizaje dual

Tras haber repasado cuáles se plantean como los obstáculos y retos más llamativos de la Formación Profesional dentro de los cauces formales de la educación, no podía finalizarse el apartado dedicado a Alemania sin estudiar el ejemplo del sistema dual. La transcendencia que presenta el mismo es puesta de manifiesto en el hecho de que, en la actualidad, en aquellos países donde existe, el *status* de aprendiz es un requisito previo para el acceso a una profesión o la autorización para abrir y consolidar cualquier negocio, aunque, en algunos países, se requerirán cualificaciones adicionales (y aquí es donde la Formación Profesional reglada juega su papel regulador). Lo anterior viene además avalado por las cifras que justifican el éxito alcanzado por del aprendizaje, al reconocer que “la entrada al pleno empleo es numéricamente y con diferencia el más importante tipo de transición tras haber completado el sistema dual<sup>1154</sup>”.

El estado de la cuestión respecto al estatus y extensión del sistema dual, sin embargo, muestra su naturaleza contradictoria, ambigua y paradójica<sup>1155</sup>, mediatizada en muchos casos por el Estado miembro de la Unión Europea en el que se esté estudiando su desarrollo y extensión. Y es que, por un lado, una tendencia que parece ir estableciéndose es que, con la extensión de escuelas técnicas, *colleges* y universidades, existe actualmente una declinación en el atractivo de la formación del aprendiz, encontrándose por tanto esta opción ‘en peligro de extinción’ frente a las variantes de carácter más académico. Pero, y por contra, y retomando la idea anterior, parecen emerger situaciones de signo contrario: empresas con una organización de trabajo muy compleja tienen mucha dificultad en hallar y contratar a

---

<sup>1154</sup> WEIBHUHN, Gernot y BÜCHEL, Felix: “Germany”. En OECD: *Pathways and participation in Vocational and Technical Education and Training*. París. OECD, 1998. p., 204 y 216.

<sup>1155</sup> Postura sostenida por SELLIN, Burkart (1994), NI CHEALLAIG, Martina (1995), TANGUY, Lucie (1994) y BERTRAND Y DURAN-DROUHIN (1994), pero también aplicándolo sobre el propio sistema dual alemán, ya que, mientras algunos autores hablan de “erosión del sistema dual”, otros lo consideran definitivamente “un producto eminentemente exportable”. En opinión de Arnold, “ambas posiciones son exageradas y por lo mismo equivocadas. Ni se puede exportar un complejo sistema de Formación Profesional ni es de esperar que incluso un país rico como Alemania esté en condiciones de poner fin a la Formación Profesional en las empresas y garantizar una Formación Profesional puramente escolar para el 60% de sus jóvenes”. ARNOLD, Rolf: “Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal alemana”. Op. Cit. 334.

las cohortes que provienen de Formación Profesional inicial, puesto que no están preparadas para trabajar en entornos de empleo reales. Por ello recurren e intensifican las políticas educativas relativas a la formación del aprendiz, teniendo como consecuencia más inmediata el hecho de que éstas resulten estar en el punto de mira tanto de los educadores como de los empresarios.

Así, y unido a esta problemática de base, y si bien el aprendizaje parece estar perdiendo su importancia como forma de formación inicial para los jóvenes, a su vez resulta reforzada la tendencia a fortificar la imagen del aprendiz, pero trasladándola a los jóvenes adultos, a los trabajadores dentro de entornos empresariales que afrontan constantes cambios y actualizaciones, y que requieren una formación continua<sup>1156</sup>. Estas formas de Formación Profesional en alternancia están ganando terreno, también, y siguiendo la misma lógica, para los jóvenes que desean insertarse en el mundo laboral y carecen de una Formación Profesional adecuada, para los desempleados en proceso de reintegración, o para mujeres que desean volver a trabajar. Sugerencias, en esta línea, para reforzar el atractivo e individualidad del sistema dual parecen ser: el desarrollo de programas que lleven a dobles cualificaciones y el reconocimiento formal de un estatus equivalente en el rango de los diplomas dispensados desde la educación general y el emplazamiento estrictamente profesional. En esta línea, debieran desarrollarse más estudios que analicen la variedad de situaciones a fin de poder actuar más sensiblemente y poder aplicar las políticas formativas respectivas que se requieran desde estos colectivos: tipología de emplazamientos, de situaciones diferentes, o de currícula adaptados, entre otros.

Desde una perspectiva de estudio más restringida, el aprendizaje como modalidad formativo-educativa para los jóvenes escolarizados, parece erigirse como la alternativa más viable para aquellos jóvenes que no desean ir a instituciones formales, mostrándose como una opción a la escuela a tiempo completo. De ahí que los Estados miembros hayan de coordinar los esfuerzos, en conjunción con los interlocutores sociales, para ofrecer incentivos financieros y crear fundaciones legales o reguladas en torno a esta modalidad de formación; solamente intensificando su atractivo será posible conseguir el objetivo concreto de proveer una Formación

---

<sup>1156</sup> SELLIN, Burkart: *The present situation and the future prospects of apprenticeship training in the European Union*. Op. Cit. pp., 8-9.

Profesional reconocida para todas aquellas personas jóvenes que deseen formarse bajo esta modalidad.

El futuro del aprendizaje se muestra, por tanto, incierto, al concentrarse sobre dos corrientes de signo contrario: las que abogan por su fortalecimiento frente a las que parecen definitivamente expirar frente al espectro mostrado por la Formación Profesional formal, en franca competencia con el anterior, y respaldados por certificaciones que parecen constituirse en alternativas más atractivas para el alumnado europeo, y el alemán en particular. Y, acorde con esta tendencia, existe además una aguda polémica, y es que según el Informe anual de Formación Profesional de 1997, confeccionado por el *BIBB*, se espera un significativo 'bajón' en el número de aprendices para el próximo milenio<sup>1157</sup>. Sin embargo, el obstáculo no radica en el número de solicitantes y aspirantes a aprendices, ya que continúa incrementándose de un 1 a un 2%, y estas estimaciones continuarán hasta el año 2007. El conflicto estriba en que, actualmente, dos tercios de las industrias y empresas alemanas no admiten a esta figura en proceso todavía de formación, negándose a ofrecer monitorización y seguimiento en las prácticas para que éste complete su periodo formativo. La «Oficina Federal de Trabajo» ha publicado cifras preocupantes con respecto a la situación del aprendiz en el mercado alemán. Hay demasiadas solicitudes para tan pocos puestos de prácticas disponibles; a pesar de que el curso comienza, formalmente, en octubre, todavía en marzo de 1997 había necesidad de colocar a 160.000 aprendices en emplazamientos fijos. Por ello, el gobierno alemán ha reunido a los empresarios de industria y comercio para llevar a cabo una iniciativa, denominada "*formación, estamos en ello*", para tratar de solventar estas carencias. Se apela así a la necesidad de crear una Ley Federal de ajuste y proporcionalidad con respecto a las ayudas entre las compañías que forman a los aprendices y las que no lo hacen. No resulta tolerable que el 70% de las empresas en Alemania no ofrezcan puestos a los aprendices, mientras que, a la vez, se esté esperando que el remanente de ese 30% que ha dado la oportunidad a estos aprendices sea el que asegure y financie la formación de la próxima generación de trabajadores con las destrezas necesarias para el mercado de empleo global<sup>1158</sup>.

---

<sup>1157</sup> Presentado por la revista *CEDEFOP INFO 2* (1997), 10.

<sup>1158</sup> Idem. Esta posición resulta ratificada por ADAMS, M.: *EU Overviews*. Spring 1997-Autumn 1997. Op. Cit. [D.e.], y BIBB: *Federal Republic of Germany: Developments in Vocational Education and Training*. May 1997. Documento electrónico. Sin paginar.

Y es que, para hacer más atractiva esta modalidad a ojos de los directamente implicados (empresarios, pero no únicamente; profesores de Formación Profesional, padres, educadores e interlocutores sociales en general), hace falta, así, consensuar algunos prerequisites para fortalecer la opción educativa del aprendizaje dual<sup>1159</sup>:

- Desarrollar y asegurar cauces paralelos de Formación Profesional sistemática, formando agrupaciones entre las empresas que instruyen o a través de escuelas a tiempo parcial, de modo que el modelo resultante acabe siendo mucho más completo, y con carácter más integrador.
- Atender y observar más atentamente los requerimientos de las nuevas ocupaciones, así como la permanente modernización de los perfiles ocupacionales. Lo anterior podrá prevenir del peligro de obsolescencia por parte de los conocimientos y destrezas iniciales, de forma que esta modalidad de aprendizaje pueda reaccionar más eficientemente a los cambios más inmediatos.
- Continuar trabajando conjuntamente los interlocutores sociales y las organizaciones profesionales para contribuir a una mayor consolidación del aprendizaje dual.
- Conseguir garantes económicos que coadyuven a mantener esta modalidad, por un lado; e incrementar la productividad en las empresas, por otro, ya que los costes del aprendizaje fuera de la escuela resultan a veces tremendamente caros, pero merecen la pena, a largo plazo y en términos macroeconómicos.
- Fomentar que las empresas, siguiendo las políticas activas en la línea de fortalecimiento de aprendizaje dual, continúen cumpliendo su papel, ya que se espera que éstas acumulen un potencial muy valioso de trabajadores leales y altamente motivados, al haber sido formados en la cultura de su propia empresa.
- Finalmente, equiparar los certificados que se expiden en estos lugares de trabajo a las cualificaciones correspondientes de la escuela, abriendo de este modo canales diferentes para una educación más amplia, incluyendo el acceso

---

<sup>1159</sup> Ibidem. p., 7.

a la universidad. Éste es un aspecto ampliamente discutido, aunque parece caminar hacia un acuerdo, en este sentido, para facilitar los cauces de formación a través de esta modalidad educativa. En España, debiera tomarse buena nota de esta medida, de modo que, tras la creación de los denominados 'certificados de profesionalidad' se debiera avanzar ahora hacia un reconocimiento homologable de los mismos con relación al organigrama educativo general, a fin de reconocer su posición, así como las posibilidades de equiparación y continuación de estudios.

Para concluir, hay que apostillar con que un único tipo de formación no resulta idóneo para todo el mundo. Por tanto, dentro del sistema de Formación Profesional de un país resultará necesario la variedad y opcionalidad en cuanto a modalidades educativas. Aquí se ha presentado una de ellas, para aquellos jóvenes que no deseen continuar por cauces académicos, y sí encontrarse cuanto antes cara a cara con el mundo laboral. Se hace necesaria de todos modos la llamada conjunta al consenso europeo en materia formativa, ya sea formal, ya sea respecto al Aprendizaje porque la nueva economía internacional no sólo afecta a las empresas, sino que también obliga a reestructurar la enseñanza y la Formación Profesional en muchos países industrializados. A pesar de las permanentes diferencias entre los sistemas escolares de todo el mundo, la emergente economía global requiere ya de hecho que los países se ocupen de problemas educativos similares. De ahí que se precise llegar a un consenso también en lo que respecta a esta modalidad educativa, la correspondiente al aprendizaje dual que está teniendo un desarrollo tan desigual en los Estados miembros (con repercusiones también en su financiación, desarrollo y actualización constante) y que puede ser concebida pedagógicamente, dadas sus peculiares características, como la llave de la Formación Profesional de cara a las necesidades más inmediatas de empleo.

A continuación se abordará, como se ha aplicado sobre el modelo alemán, la discusión correspondiente al caso español de Formación Profesional. Se tendrá en cuenta, para ello, tanto los obstáculos que se presentan como los retos más inmediatos que debe encarar para lograr consolidar un nivel educativo de calidad.

## 16.2.

## La Formación Profesional en España

Un interrogante, tan sencillo como sumamente complejo de responder, es si puede considerarse la actual reforma educativa como un 'éxito escolar' en materia de Formación Profesional<sup>1160</sup>. A partir de la constatación de que la configuración anterior presentada por la Formación Profesional no era la adecuada -ni por sus contenidos ni por su dimensión- para responder a las demandas derivadas del cambio tecnológico, económico y social, la Formación Profesional diseñada en la *LOGSE* tiene capacidad de respuesta a esas necesidades actuales de la sociedad española y los constantes retos de modernización que se le imponen. Éste es, sin duda, un proyecto, desde esta óptica, ciertamente ambicioso sobre el que el sistema español de Formación Profesional se ha volcado de forma determinante y del cual todavía queda cosechar los resultados reales y definitivos (puesto que hasta ahora la Formación Profesional se ha movido en el terreno experimental y a partir de estimaciones); por ello será a partir del año 2000 cuando se extrapolen los modelos profesionales, considerados hasta ahora como 'de prueba y error', a todo el territorio central y autonómico.

Ahora bien, en esta evolución en la manera de concebir la Formación Profesional a través de las diferentes reformas acaecidas sobre este nivel educativo, hasta llegar a la actual configuración que la *LOGSE* concede al mismo, y a pesar de que se ha ido aprendiendo de los errores e inconvenientes que mostraron las anteriores leyes educativas, en la actualidad se puede constatar la presencia de realidades cuanto menos que incómodas, contra las cuales habrá que actuar, desde el terreno teórico, pero también de cara a la acción educativa más inmediata en el aula, y que presenta el siguiente Apartado.

---

<sup>1160</sup> La formulación de esta cuestión se fundamenta en la afirmación del Antonio Peleteiro, Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa, quien asevera, en relación a la reforma entendida en sentido global, que "con mucha reserva, pero con no menos satisfacción, debemos hablar de «éxito escolar»". Con respecto a la Formación Profesional, avala esta afirmación con el siguiente dato: "se detecta que para los ciclos formativos de grado medio impartidos en los centros públicos del ámbito de gestión del MEC que un 81'4% de los alumnos que comienzan estas enseñanzas, obtienen una titulación. Este indicador es ligeramente más alto para el caso de los ciclos de grado superior (83'2%)". PELETEIRO, Antonio: "La nueva Formación Profesional reglada: análisis de su diseño y situación actual". *Profesiones y Empresas 2* (1997), 41.



## 16.2.1.

## Inconvenientes en la Formación Profesional española

Como señalan González y Ayala de la Peña, “la reforma de la *LOGSE* en cuanto a estructuras y concepción adolece de defectos que no van a subsanar la inversión de la pirámide en que se está convirtiendo la educación española”<sup>1161</sup>. Una de las problemáticas de base con que el estudioso de la Formación Profesional se encuentra en el análisis y valoración de este nivel educativo, fruto precisamente de la dinámica de acción que se estableció ya desde los periodos de reforma educativa, es la coexistencia, cada vez menos amistosa, entre tres planes de estudios (el correspondiente al plan educativo antiguo de la *LGE*, el plan experimental y la actual *LOGSE*) que no favorecen el conocimiento preciso por y para la sociedad de las características, necesidades y posibilidades de la actual Formación Profesional. Esta proliferación, lejos de conseguir un entendimiento, produce cierto rechazo y sensación de confusión y desorganización, siendo contraria a la intencionalidad concreta de promover y potenciar esta modalidad de estudios. De ahí que no esté de más, en el momento actual, de “instar a las Administraciones educativas a promover planes de *marketing*, tendentes a mejorar la imagen de la Formación Profesional y a incrementar el número de alumnos en ella”<sup>1162</sup>.

En definitiva, si se retoma el discurso y nos remitimos a la configuración general de todos los elementos que conforman la *FP* concebida desde la reforma educativa, nos encontramos con un concepto global de Formación Profesional que ha de luchar contra sus fantasmas más cotidianos. En primer lugar, el riesgo constante de academicismo<sup>1163</sup>, aspecto éste que parece mostrarse como constitutivo en el sistema español, y que aleja definitivamente a la Formación Profesional de sus objetivos profesionalizantes más inmediatos, impregnándola desde esa prácticamente ‘*no-nata*’ *FPB* y extendiéndola hasta los niveles de *FPE*. Éstos y otros aspectos habrán de ser tomados en consideración si se estima que ese gran cambio que gira en torno a los ciclos formativos de nivel II y III se cristaliza en previsiones, tal y como

<sup>1161</sup> GONZÁLEZ, Ángel y AYALA DE LA PEÑA, Amalia: “La Formación Profesional en España en el marco de la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria: el contraste con el modelo belga”. Op. Cit. 341.

<sup>1162</sup> CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Op. Cit. p., 85. Buena parte de este espíritu se recogió en la impactante campaña iniciada por el Ministerio de Educación en noviembre de 1999: ‘*Formación Profesional: todos los caminos, todas las metas*’.

<sup>1163</sup> Y es precisamente este academicismo el que provoca la desmotivación y consiguiente deserción del alumno. En efecto, señala De Pablo que con la reforma de la *LOGSE* se amplían las partes del curriculum que más problemas plantean para los alumnos con más dificultades, esto es, las materias académicas, mientras se debilita la otra parte, la más específicamente profesional, más práctica y aplicada. DE PABLO, Antonio: *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Op. Cit. p., 10.

son el hecho de que una tercera parte de los estudiantes que finalicen la *ESO* (etapa secundaria de escolaridad obligatoria) pasen a los ciclos formativos de nivel II y que una tercera parte de los estudiantes que finalicen Bachillerato pasen al nivel III, en detrimento de la Universidad, que se quedaría con un 15% de estudiantes<sup>1164</sup>.

Pero, en segundo lugar, otro riesgo que se presenta hace referencia al peligro de convertir a la Formación Profesional en un conjunto de ramas de segunda categoría con respecto al sistema educativo formal. El paso definitivo de la Formación Profesional Específica de Grado Medio al Grado Superior viene a ratificar este segundo temor fundado, en la medida en que se está consiguiendo que este primer nivel se aisle casi de forma definitiva. El elemento de la sorpresa, de la incertidumbre, de la provisionalidad, parecen haberse fundido en el proyecto de la reforma, definiéndolo desde su característica más definitiva, y es que, hoy por hoy, la Formación Profesional parece decantarse por caminar en la cuerda floja de una especialización temprana susceptible de ser tirada de la forma más imprevisible, literalmente, y siempre en función de los nuevos vientos de transformación que soplarán de forma mayor o menormente insistente.

En tercer lugar, y acordes con la citada provisionalidad, si se aplica sobre el calendario a partir de cual que se tiene previsto avanzar<sup>1165</sup>, y desde un punto de vista organizativo, habría que señalar con un círculo rojo (a fin de que sobre ellos se preste la atención debida) sobre los siguientes aspectos:

- La mejora de las instalaciones de los centros de enseñanza de Formación Profesional, ya que todavía no se hallan excesivamente acondicionados. Hay que tener en cuenta que, en el contexto de reforma, los propios centros se convierten en 'polifuncionales' y albergan tramos diferentes dentro de la opción de educación secundaria, lo cual supone todo un reto y responsabilidad para los centros que la propia infraestructura parece limitar sin piedad alguna.

---

<sup>1164</sup> Aunque, por otro lado, no puede afirmarse tan categóricamente que el ingreso de las personas al Bachillerato cambie de un 30 a un 15%, porque "está claro que se ha de apostar por reforzar los ciclos de Formación Profesional, pero es muy probable de que eso entre en conflicto con toda una cultura social y una tradición de desprestigio de la Formación Profesional". PLANAS, Jordi y MERINO, Ricardo: "Els itineraris...". Op. Cit. p., 192.

<sup>1165</sup> Con respecto al calendario de aplicación, ya han surgido las primeras críticas: una de ellas es el error basado en no haber coordinado convenientemente las reformas de la Formación Profesional y las reformas no universitarias: sería pertinente alcanzar el citado ajuste, de cara a caminar hacia una reforma estratégicamente efectiva. MARTÍN ORTEGA, Elena: "la reforma, cinco años después". Op. Cit. 654.

- La introducción de los cambios pertinentes en la gestión de los centros (en especial, luchando contra la crisis actual que sufren las instituciones públicas de enseñanza). Si la Formación Profesional, concebida relativamente hace poco tiempo, contribuye a engrosar nuevas tareas en la gestión de la Formación Profesional, sobre los primeros recaerán nuevas responsabilidades, cuyo éxito y/o fracasos definitivos dependerán en buena medida de su eficacia. Se está haciendo referencia en concreto a tareas que van desde el desarrollo curricular de los *DCB* (Diseño Curricular Base), la agilización de la burocracia pertinente acerca de las prácticas obligatorias, etc. Hay que tener en cuenta que estas tareas o no se realizaban o se realizaban en función de los servicios mínimos o de la voluntariedad de profesores entusiastas con el proyecto de reforma. Quizá un avance en este sentido supondría la contratación de plantillas de personal experto para la gestión de todos los elementos que se van presentando e inciden sobre la cultura profesional de los centros; esta medida sería especialmente práctica para el caso de los *FCT*.

En cuarto y último lugar, y a partir de una óptica más política<sup>1166</sup> se demanda una planificación conjunta desde un ámbito de consulta y participación entre los distintos agentes (Administración, Departamentos de Enseñanza y Trabajo, administraciones locales, etc); se requiere la creación de mecanismos de evaluación permanente sobre la eficacia y eficiencia del sistema de educación profesional; se necesitan órganos de consulta y coordinación de las diferentes ofertas de Formación Profesional -en todas sus modalidades, no sólo en la modalidad reglada-; se espera la confirmación del mapa escolar que responda a las necesidades reales generadas desde el entorno socio-económico y no cejar en el intento de seguir experimentando e innovando, a través de los centros de innovación educativa, para que permita el constante avance en el ámbito de las diferentes especialidades de la Formación Profesional.

Todas las demandas organizativas y políticas anteriores quedan recogidas, de alguna forma en el actual Proyecto Nacional de Cualificaciones<sup>1167</sup>. En efecto, éste resulta definido, en palabras de Mariano del Castillo, como un proyecto ilusionante,

---

<sup>1166</sup> Perspectiva que puede consultarse en CASTRILLO, Ferrán: "Visió global...". En GUILLEN, Josep María: *La nova. Formació Professional*. Op. Cit. pp., 62-63.

<sup>1167</sup> Este programa, sin duda ambicioso, que ha contado con una vigencia de 4 años (hasta el año 2000), puede ser consultado a partir de la revisión realizada en el Capítulo Sexto.

y como tal, pretende 'atrapar' a los interlocutores sociales<sup>1168</sup>. Muy ligado al contexto de trabajo y afín a los ideales europeos, con dicho Programa se está tratando de disipar a los que hasta ahora se habían considerado como las trabas y contratiempos más clásicos a un desarrollo armónico de la Formación Profesional española.

### 16.2.2.

#### Retos de la Formación Profesional española

Además de intentar hacer frente a los obstáculos que se presentan, la actual Formación Profesional también ha de asumir y saber encarar los constantes desafíos que surgen en buena medida propiciados por su todavía corta experiencia en cuanto a reforma educativa. Precisamente, como señala Sancho, "un motivo que trastorna y mantiene en tensión constante a una sociedad es la psicosis de una acción permanente de reformas (y a veces contrarreformas, como ocurrió en la Ley de 1970), con una serie de acciones interminables que terminan por no contentar a nadie, consecuencia también del continuo cambio de personas responsables de los proyectos educativos"<sup>1169</sup>. Tomando, en efecto, la apreciación de que "la Reforma actual hay que entenderla como un intento más o menos acertado -el tiempo lo dirá- de adaptarse y anticiparse al desarrollo socioeconómico de un país que está atravesando las fronteras de Europa"<sup>1170</sup>, desde la aprobación de la *LOGSE* y hasta que la Ley inicia su rodaje, el éxito o fracaso de la misma recaerá en la solución a interrogantes tales como<sup>1171</sup>: si deben ser los expertos que preparan los proyectos de reforma del sistema educativo los que a su vez traten de poner metas que deben conseguirse con la nueva configuración de Formación Profesional, o si más bien se percibe cierto alejamiento por parte de los primeros con respecto a la realización de la reforma educativa. En general, toda reforma suele implicar, a su vez, un cambio administrativo, pero sería conveniente dosificar ésta última de forma paulatina y solamente cuando sea necesario; así, previamente a toda modificación del sistema

---

<sup>1168</sup> Tal y como recogió en su intervención de la Mesa Redonda 'El nuevo Programa Nacional de Formación Profesional', en el *Congreso La Formación Profesional: un reto para el Siglo XXI*, celebrado en Madrid, en diciembre de 1999.

<sup>1169</sup> Sobre el efecto de las reformas y contrarreformas educativas, incluyendo las inconveniencias surgidas en torno a la planificación educativa, léase a Sancho, en el artículo escrito en tono reivindicativo: SANCHO CHICOTE, Jesús: "Reforma, Contrarreforma y Metarreforma de Educación. Puntos de referencia". *Profesiones y Empresas* 2 (1992), 20-34.

<sup>1170</sup> Definición dada por Barberá en BARBERÁ ALBALAT, Vicente: *Cómo sobrevivir a la Reforma*. Madrid. Escuela Española, 1992. p., 10.

<sup>1171</sup> Recogidas por Acero, con respecto a la reforma educativa de 1970, pero perfectamente aplicables a la actual reforma, todavía en periodo de aplicación. ACERO SÁEZ, Eduardo: *Crónica de...* Op. Cit. p., 49.

educativo, deben tenerse en cuenta los medios financieros necesarios. Aspectos como éstos llaman, cuanto menos, a la reflexión y al debate por parte de los directamente implicados, así como a la necesidad de hacer balance respecto a lo que hasta ahora se ha hecho desde la *LOGSE* en lo que concierne a la nueva Formación Profesional.

En efecto, aunque sea todavía pronto para establecer el estado de la cuestión (cuya revisión, a partir de datos concretos, puede consultarse en el Capítulo Sexto), sí que pueden, al menos, formularse una serie de retos desafiantes para que el sistema que comienza ahora su andadura pueda consolidarse dentro del sistema educativo español. Entre estos retos, retomados en el reciente Congreso que tuvo lugar en Madrid, en Diciembre de 1999, se destacó la necesidad de continuar con la metodología de trabajo iniciada desde el Ministerio de Educación correspondiente a la realización de análisis funcionales de los diferentes sectores productivos, a fin de poder reconocer las necesidades reales que se demandan desde los últimos. En íntima conexión a lo anterior, sería recomendable llevar a cabo una labor de retroalimentación, a fin de poder revisar qué es lo que se ha avanzado en la configuración del Catálogo de Títulos profesionales, así como incidir sobre las actualizaciones que se consideren pertinentes.

Para finalizar, y en cuanto a la oferta formativa, y a riesgo de ser muy general, los requerimientos que se exigen al entorno escolar pasan por mantener actualizada la presente oferta formativa, a la vez que se estén teniendo siempre presentes las necesidades marcadas desde los sectores más emergentes. También recaen buena parte de responsabilidades sobre el colectivo de profesorado, en el sentido de que la plantilla ha de asumir la competencia profesional como un reto personal, pero sobre todo, de equipo, a fin de consolidar un sistema así entendido. Lo anterior no se conseguirá, sin embargo, sin un sistema de orientación profesional eficiente (actuando así como un buen diagnosticador de las posteriores vías formativas que el alumno habrá de tomar) ni sin una constante actualización de los recursos didácticos. La estrecha colaboración con la empresa española, cuantitativa y cualitativa completaría este conjunto de aspiraciones que se han puesto sobre una Formación Profesional muy semejante al modelo alemán y sobre la que se augura será un modelo exitoso, superados ya los momentos de incertidumbre y desasosiego con respecto a esta, ya antigua, cenicienta del sistema educativo español.

Para concluir, el presente estudio comparativo pretende ser una aproximación dentro de la investigación del vasto panorama de la Formación Profesional. Soy

consciente de que todavía quedan muchos aspectos susceptibles de posteriores estudios, reflexión e investigación. En este Capítulo de 'Discusión', así como el anterior, perteneciente a las Conclusiones, se ha hecho referencia a la conveniencia de profundizar sobre algunos aspectos con el fin de poder comprender cuantos factores confluyen en la configuración de este nivel educativo.

En este sentido, hay aspectos más concretos sobre los que cabría incidir de cara a futuras investigaciones. En primer lugar, y desde una óptica global, resultaría revelador continuar examinando estudios que clarifiquen la relación interconectada de forma tan compleja que une al mundo productivo y al panorama formativo, entendiendo a éste último más allá de los cauces meramente formales. Ésta sería una de las vías más prometedoras, a fin de poder comprender algunos mecanismos que rigen las leyes del mercado, y comprobar el grado de interdependencia existente entre ambos referentes.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta, en segundo lugar, y acercándonos al modelo específico de Formación Profesional en España, se relaciona con el futuro más inmediato del nuevo sistema de Formación Profesional. En este sentido, resultará igualmente revelador contar con estudios, cuantitativos y cualitativos, que señalen el avance de cuantos elementos concurren en el actual modelo. Especialmente interesante, por el potencial estratégico que está encerrando, resultará el análisis de la política de prácticas en la empresa (*FCT*), y de cuantos elementos comporta la misma: las relaciones con la figura del empresario, la conjunción de responsabilidades, la creación de futuras infraestructuras y figuras de unión entre ambas instancias, etc.

Finalmente, en tercer lugar, es necesario seguir profundizando en estudios que avancen desde la disciplina de la Educación Comparada, así como desde la metodología que la particulariza y le confiere de una identidad como tal. En este sentido, resultaría sugestivo continuar con la comparación, dentro del presente estudio, entre el modelo español de Formación Profesional y otros referentes europeos. De este modo, se pueden manifestar cuáles son los aspectos coincidentes y divergentes entre ambos modelos, el español y el otro país objeto de estudio (que bien pudiera ser el modelo francés, el británico, el italiano, etc). Pero también, e igualmente significativo resulta el hecho de que, a través de estas comparaciones, puede comprobarse cómo, efectivamente, y en conexión con el Capítulo Primero, en el contexto europeo más inmediato nos encontramos con diversas maneras de

entender y practicar la Formación Profesional. El ejemplo alemán ha sido, en este sentido, uno de los más característicos, al ofrecernos una de las modalidades, la correspondiente al sistema dual, más significativas del panorama de Formación Profesional.

Son, de este modo, muchas las vertientes de estudio que indican a su vez direcciones hacia las cuales continuar investigando. Es tal la riqueza que emana de la Formación Profesional que las anteriores sugerencias no están agotando la panorámica que ésta presenta. Desde el presente estudio se anima, bien al contrario, a continuar profundizando sobre diferentes aspectos dentro del mismo, a fin de avanzar siempre en el conocimiento, de intervenir sobre los obstáculos y de sugerir nuevas vías de investigación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

---





ACERO SAEZ, Eduardo: *Las enseñanzas técnicas y profesionales en la sociedad del futuro*. Madrid. Marpol, 1974.

--- "Breve historia de las EE.MM. y profesionales en España". *Profesiones y empresas* 3 (1983), 29-63.

--- "Reflexiones sobre la LGE y la LOGSE". *Profesiones y Empresas* 3 (1992), 59-65.

--- *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo segundo. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales, S. L., 1993.

--- *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo primero. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales, S.L., 1993.

--- *Crónica de la Formación Profesional española*. Tomo tercero. Madrid. Ediciones Técnicas y Profesionales, S. L., 1993.

--- "Módulos profesionales". *Profesiones y Empresas* 4 (1993), 67-69.

--- "Opiniones sobre la cualificación recogidas por expertos de la Comunidad Europea". *Profesiones y Empresas* 4 (1993), 43-58.

--- "La Formación Profesional de la LOGSE, muy diferente a la alemana". *Profesiones y Empresas* 4 (1993), 59-66.

--- "Introducción del aprendizaje en España". *Profesiones y Empresas*. Número monográfico. 2 (1994).

--- "Confusión entre los ministros de Educación y Trabajo referente a la formación de los trabajadores". *Profesiones y empresas* 3 (1994), 2-6.

--- "La formación de profesionales en España no concuerda con la de la Unión Europea". *Profesiones y Empresas* 4 (1994), 3-6.

--- "Perfiles profesionales de la Unión Europea referentes a los trabajadores y empleados cualificados". *Profesiones y empresas* 3 (1994), 7-12.

--- "Certificaciones de cualificaciones en vigor en la Unión Europea". *Profesiones y Empresas 2* (1996), 10-43.

--- "El aprendizaje en la República Federal de Alemania". *Profesiones y Empresas 2* (1996), 52-63.

--- "El aprendizaje profesional, una de las modalidades de formación de los trabajadores del nivel 2 de la Unión Europea". *Profesiones y Empresas 2* (1996), 44-51.

--- "La Formación Profesional reglada actual no es de las mejores habidas en España". *Profesiones y Empresas 2* (1997), 60-86.

--- "Los países desarrollados necesitan profesorado no titulado universitario para impartir la Formación Profesional". *Profesiones y Empresas 2* (1997), 4-7.

--- "Mala interpretación y confusión en España sobre los niveles profesionales que marca el CEDEFOP". *Profesiones y Empresas 3* (1997), 55-59.

ACERO SÁEZ, Eduardo; APARICIO FERNÁNDEZ, Juan; ACERO BONILLO, Dolores; PLAZA GARCÍA, Ricardo y LÓPEZ JIMÉNEZ, José: número Monográfico: "la educación y la Formación Profesional en los quince países de la Unión Europea". *Profesiones y Empresas 4* (1996).

ADAMS, M.: *EU overviews*. Autumn 1996 to Spring 1997. Documento electrónico. Sin paginar. En adelante [D.e.].

--- "The new world of vocational training". *Le Magazine* 7, 8 y 9 (1997).

--- *EU overviews*. Spring 1997 to Autumn 1997. [D.e.].

--- *EU overviews*. Autumn 1997 to Spring 1998. [D.e.].

--- *EU overviews*. Spring 1998 to Autumn 1998. [D.e.].

ALAUFG, Mateo y STROOBANTS, Marcelle: "¿ Moviliza la competencia al obrero?". *Formación Profesional 1* (1994), 46-47.

ALBERDI, Ramón: "Formación Profesional, Industrialización y Sociedad en Valencia y Cataluña desde finales del XVIII hasta la Ley de Educación de 1970". En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró. Societat

d'Història de l'Educació als Països Catalans, 1999. pp., 115-154.

ALTBACH, Philip G.: "Tendencias en Educación Comparada". *Revista de Educación* 300 (1993), 295-309.

ALCAIDE, Manuel: "La reforma de la Formación Profesional reglada con relación a la Comunidad Europea". En *III Jornadas sobre la Comunidad Europea*. Sevilla. Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales-Universidad de Sevilla. pp., 35-41.

ALCALDE CEMBRANA, José Luis; GARCÍA ZARCERO, Félix; GONZÁLEZ CASTRO, Trinidad; LARA SUÁREZ, Joaquín y RUFÍN DE PEARO, Marina: *Guía para los estudios de módulos profesionales en la modalidad de enseñanza a distancia*. Madrid. MEC, 1992.

ALEMANY, M.C.: "Las prácticas en la empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación?". *Revista de Educación* 293 (1990), 175-183.

ALEX, Laszlo: "Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación". *Formación Profesional* 2 (1991), 23-27.

--- "Methods and procedures of analyse the demand of qualifications in Germany". En CLARKE, Francis: *Matching Training Needs to Training provisions*. 2ª Edición. Thessalónikki. CEDEFOP-FORUM, 1996, pp., 19-34.

ÁLVAREZ BOUZA, A: "Programas de formación para el empleo". *Profesiones y Empresas* 3 (1989), 42-52.

--- "Los sistemas modulares en la Formación técnico-profesional". *Profesiones y Empresas* 3 (1990), 4-12.

ÁLVARO PAGE, Mariano: *Evaluación de módulos profesionales: estudio de Reforma experimental de la Reforma Técnico-Profesional*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1993.

ÁLVARO PAGE, Mariano; BUENO MONREAL, María José; CALLEJA SOPENA, José Angel, CERDÁN VICTORIA, Jesús: *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1990.

--- *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, 1992.

ANDERSON, Arnold: "Metodología de la educación comparada", en DIEGO MÁRQUEZ, Ángel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires. El Ateneo, 1972. pp., 265-287;

Anteproyecto de Real Decreto de Creación del Instituto Nacional de Cualificaciones Legislación sobre enseñanza. Volumen 1: *Normativa básica y enseñanzas de régimen general*. Madrid. Tecnos, S.A., 1998.

APARICIO FERNÁNDEZ, Juan M. Y ACERO SÁEZ, Eduardo: *Cómo se estudia en la República Democrática Alemana*. Madrid. Editepsa, 1991.

--- "Apuntes sobre el personal de formación en el sistema dual de Formación Profesional". *Profesiones y Empresas* 2 (1992), 94-97.

--- "La Formación Profesional en la República Federal alemana". *Profesiones y Empresas* 1 (1993), 8-45.

ARBIZU, Francisca M<sup>a</sup>: "Sistema Nacional de las Cualificaciones". *Revista del Instituto de Formación y Estudios Sociales* 5 (1999), 19-23.

ASHTON, D.: "La enseñanza técnica y profesional inicial y la adquisición de cualificaciones en el Reino Unido". *Formación Profesional* 2 (1992), 37-41.

AUER, Peter: "Formación Profesional continua de los asalariados: una reforma de la diversidad". *Formación Profesional* 1 (1992), 17-23.

AZNAR, Pilar: *Constructivismo y educación*. Valencia. Tirant lo Blanch, 1992.

BARBERÁ ALBALAT, Vicente: *Cómo sobrevivir a la Reforma*. Madrid. Escuela Española, 1992.

BASCONÉS, Rafael: "Los retos actuales de la Formación Profesional". Conferencia presentada en *XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* en Mataró. Noviembre de 1999.

BASCUÑÁN TORRES, Javier: "A cada uno su oficio... Educación y promoción profesional". En MAYORDOMO, Alejandro (coord.): *Estudios sobre política educativa durante el Franquismo*. Valencia. Universitat de Valencia, 1999. pp., 181-242.

BATES, L: "Closely observed training: an exploration of links between social structures, training and identity". *International Studies in Sociology of Education* 1 (1991), 225-241.

BATTAGLIOLA, Françoise: "la descalificación social de los no diplomados". *Perspectivas* 3 (1995), 457-461.

BEETON, D. y BUGRID, A.: "Buen y mal uso del aprendizaje abierto y flexible (AAF): conclusiones de estudios recientes en el Reino Unido". *Formación Profesional* 7 (1996), 8-21.

BELDA FUERO, Miguel: "La Formación Profesional en España (1978-1988). En PANIAGUA, Javier y SANMARTÍN, Angel (eds.): *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia. Diputación Provincial-Centro de Alzira-Valencia de la UNED, 1989.

BENAVOT, A.: "Curricular Content, Educational Expansion, and Economic Growth". *Comparative Education Review* 2 (1992), 150-174.

BENGTSSON, J.: "Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers". *European Journal of Education* 2 (1993), 154-155.

BEREDAY, G.Z.F.: *El método Comparativo en Pedagogía*. Barcelona. Herder, 1968.

--- "Social Stratification and Education in Industrial Countries". *Comparative Education Review* 21 (1977), 195.

BERKELEY, J.: "En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial". *Formación Profesional* 5 (1995), 58-66.

BERTRAND, Olivier y DURAND-DROUHIN, Marianne: "Issues, problems and perspectives. Lessons from an international debate". OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, 1994. pp., 41-87.

BEVIA PASTOR, José: "Ordenación del sistema educativo y reforma de enseñanzas medias". *Revista de Educación* 271 (1982), 77-81.

BIBB: *Federal Republic of Germany: Developments in Vocational Education and Training*. May 1997. [D.e.].

BIBB: *Vocational Training within Industry (Dual System)*. [D.e.].

BIBB, BMBF Y CEDEFOP: "Germany: 1998 vocational Training report highlights the dual system as a key locational advantage in attracting business". *CEDEFOP 2* (1998). [D.e.]

BIERHOFF, Helvia y PRAIS, S. J.: "Britain's Industrial Skills and the School-teaching of Practical subjects: comparisons with Germany, the Netherlands and Switzerland". *Compare 3* (1993), 219-245.

BLANCO, Nieves: "El Curriculum de la Educación Secundaria Obligatoria y el papel de los docentes". En FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (coord.): *Orientación Profesional y Curriculum de Secundaria*. Granada. Aljibe, 1993. pp., 37-57.

BLANCO BLANCO, Juan: "Métodos y contextos de certificación profesional en la Unión Europea: algunas consideraciones al caso español". En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Murcia. Unión Sindical de Comisiones Obreras, 1998. pp., 33-52.

BLITZ, Brad K.: "Professional Mobility and the Mutual Recognition of Qualifications in the European Union: Two Institutional Approaches". *Comparative Education Review 3* (1999), 311-332.

BMBF/DGB/BIBB: "Germany: Narrow-gauge track or wide avenue?". *CEDEFOP 2* (1998). [D.e.].

BMBF/BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: "30.000 additional training places needed". *CEDEFOP 2* (1998). [D.e.].

BOERI, Tito: *Wage differentials, entry and the job generation process in Germany*. OECD. París, 1990.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO: *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Separata. 1ª Edición. Madrid. Boletín Oficial del Estado, 1990.

BOLETÍN UE 12-1995 "Consejo europeo de Cannes, 26-27 de junio de 1995". *Informe Anual Conjunto sobre Empleo. Consejo de Madrid. Recomendaciones y políticas de acción*. CECA-CE-CEEA. Bruselas-Luxemburgo, 1995.

BORJA, Antonio: "Educación y nuevas tecnologías: reflexiones sobre cambios en los perfiles profesionales y formación". *Revista de Educación 293* (1990), 221-250.

--- "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en los países europeos". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990. pp., 71-94.

BRAND, Willi: "Change and consensus in vocational education and training". En FINLAY, Ian; NIVEN, Stuart y YOUNG, Stephaniel (eds): *Changing Vocational Education and Training. An International Comparative Perspective*. London. Routledge, 1998. pp., 103-122.

BRAUN, Frank: "Vocational Training as a link between the Schools and the Labour Market: the dual system in the Federal Republic of Germany". *Comparative Education 2* (1987), 123-143.

BRINE, J.: "Educational and vocational policy and construction of the European Union". *International Studies in Sociology of Education 2* (1995), 213-222.

BRUNER, Jerome: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza, 1991.

BRUNET ICART, L. Y VALERO IGLESIAS, L.F: *Hacia una economía política de la educación (la LOGSE). La sociología de la educación de Carlos Lerena*. Barcelona. PPU, 1992. Primera edición.

BRUNO, Silvio: "Nuevas estrategias educativas para moldear nuestro futuro". *Formación Profesional 2* (1991), 37-43.

--- "Una política cultural europea para dominar un entorno cambiante". *Formación Profesional 1* (1991), 1-6.

BUECHTEMANN, Christoph: "Shift in skill demand". En PLANAS, Jordi: *AGORA-I- Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future*. Luxembourg.CEDEFOP, 1998. pp., 19-22.

BUHLER, Ottmar: *La Constitución alemana de 11 de agosto 1919: textos completos, comentarios, introducción histórica y juicio general*. Barcelona. Labor, 1931.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Berufbildungsgesetz (Ley de Formación Profesional) y Berufsbildungsförderungsgesetz (Ley de Promoción de Formación Profesional)*. Bonn. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, 1996.



BUNK, G.P.: "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamientos profesionales de la República Federal alemana". *Formación Profesional* 1 (1994), 8-14.

BUTLER HALTER, Eduardo: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998.

BYNNER, J. y ROBERTS, K. (eds.): *Youth and Work: transition to employment in England and Germany*. London. Anglo-German Foundation, 1996.

CABALLERO CORTÉS, Angela: "Educación y Formación Profesional. Evolución de la Formación Profesional en España". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. València. Universitat de València, 1996. pp., 267-276.

CABRERA RODRÍGUEZ, Leopoldo: "La Formación Profesional en España antes de la Ley General de Educación de 1970". *Revista de Educación* 312 (1997), 173-190.

CABRERA, Blas: "Desarrollo tecnológico y cualificación versus descualificación de la fuerza de trabajo". En GRAO, Julio (coordinador): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid. Narcea, 1988. pp., 193-198.

CACHÓN, Lorenzo: "Los "nuevos yacimientos de empleo" en España: una (primera) visión general". *Revista de Economía y Sociología del Trabajo*. 30-40 (1995), 124-142.

CANES GARRIDO, F.: "La política de Formación Profesional de la Comunidad Europea: el Programa Leonardo Da Vinci. En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. València. Universitat de València, 1996. pp., 397-412.

CANO, Joaquín, LÓPEZ, Manuel y ORTEGA, Manuel: *La nueva Formación Profesional: ramas, módulos profesionales y ciclos formativos*. Madrid. Escuela Española, 1993.

CANO, M<sup>a</sup> Dolores: "Integración, transparencia y certificación. Retos para la Formación Profesional". *Revista del Instituto de Formación y Estudios Sociales* 5 (1999), 16-19.

CANTOR, Leonard: *Vocational Education and Training in the Developed World: a comparative study*. London. Routledge, 1989.

--- "The «Re-visioning» of Vocational Education in the American High School". *Comparative Education 2* (1989), 125-132.

CAÑETE, Antonio y FRANCI, Josep: *Suport educatiu a la inserció professional*. Barcelona. ICE/Horsori, 1994.

CAPITÁN DIAZ, Alfonso: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid. Dykinson, 1984.

CARABAÑA, Julio: "Sobre Educación y Mercado de Trabajo: los problemas de la Formación Profesional". En GRAO, Julio (coordinador): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid. Narcea, 1988. pp., 174-192.

CARME ALEMANY, María: "Las prácticas en empresa: hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación". *Revista de Educación 293* (1990), 175-185.

CAROLI, Eve: "Technical change, Work Organisation and Skills: theoretical background and implications for education and training policies". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field*. Background Report 1998. Volume I. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998. pp., 104-113.

CARRETERO, M.: *Constructivismo y educación*. Zaragoza. Edelvives, 1993.

CARTON, Michael: *La educación y el mundo del trabajo*. París. UNESCO, 1985.

CASAL, J. MASJUAN, J.M. y PLANAS, Jordi: "La inserción social de los jóvenes". *Revista de Educación 293* (1990), 109-122.

CASCAJO CASTRO, José Luis y GARCÍA ÁLVAREZ, Manuel: *Constituciones extranjeras contemporáneas*. Madrid. Tecnos, 1994.

CASTILLO, Ferrán: "Visió global del nou model de formació". En GUILLÉN, Josep María (coordinador): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona. ICE-Horsori. Serveis de Cultura Popular, 1994, pp., 43-64.

CASTILLO, J.J.: "Diseño del trabajo y cualificación de los trabajadores". En CASTILLO, J.J. (edit.): *La automoción y el futuro del trabajo*. 2ª edición. Madrid. MTSS, 1991. pp., 261-336.

CEDEFOP: *Descripción del sistema de Formación Profesional en España*. Luxembourg. CEDEFOP, 1986.

--- *El diálogo social en los Estados miembros de la Comunidad Europea en el sector de la Formación Profesional y la formación continua*. CEDEFOP, 1988.

--- *La Formación Profesional en España. Bibliografía básica*. Luxemburgo. CEDEFOP, 1989:

--- *Eurocualificación para todos. Nuevas iniciativas y programas comunitarios para la formación profesional de los jóvenes*. Luxemburgo. CEDEFOP, 1990.

--- *Conference Report of the Expert meeting on the EC Comparability of vocational Training Qualifications*. Tessalóniki. CEDEFOP, 1991.

--- *Correspondencia de cualificaciones en Europa*. Berlín. CEDEFOP, 1992.

--- *Informe Anual 1995*. CEDEFOP-Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 1996.

--- *Apprenticeship in the EU Member States. Country Reports*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1997.

--- *Work Programme 1997*. Luxembourg. Office for Oficial Publications of the European Communities, 1997.

--- *Short glossary of key terms on Competence and Qualification (Preliminary Version)*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998.

--- *Certification and qualification*. Documento electrónico. Sin paginar.

CEDEFOP-ISOPLAN: *Use of the system of comparatibility of vocational training qualifications by employers and workers*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición.

CEDEFOP y EURYDICE: *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Volumen 1. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

--- *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Volumen 2. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA ORIENTACION PROFESIONAL: *Fichas para la Orientación Profesional*. 2ª Edición. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.

--- *Fichas para la Orientación Profesional*. Tomo II (De 'Actividades Agrarias' a 'Fabricación Mecánica'). 2ª Edición. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.

--- *Fichas para la Orientación Profesional*. Tomo III (De 'Hostelería y Turismo' a 'Vidrio y Cerámica'). 2ª Edición. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.

CERRONI, U: *Metodología y Ciencia Social*. Barcelona. Martínez Roca, 1971.

CID VERA, Emilio; JUEZ GONZÁLEZ, Javier y MIRÓ ARIAS, Mª Nuria: *Formación y Orientación Laboral*. Madrid. Síntesis, 1993.

CIDE: *El sistema educativo español*. Madrid. MEC, 1991.

--- *Evaluación de los Módulos profesionales de la enseñanza Técnico-profesional*. MEC. Madrid, 1993.

CLARKE, Francis: *Matching training needs to training provisions*. 2ª Edición. Thessalónikki. CEDEFOP Forum, 1996.

CLEMENCEAU, Patrick: "Los programas de Formación Profesional. Treinta años de cooperación, de actuaciones y de concertación". *Formación Profesional* 3 (1994), 14-21.

COCKRILL, Antje y SCOTT, Peter: "Vocational trends and Training in Germany: trends and issues". *Journal of Vocational Education and Training* 3 (1997), 337-350.

COLEMAN, James y HUSEN, Torsten: *Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio*. Madrid. Narcea, 1986.

COLL, César: *El constructivisme a l'aula*. Col·leció Biblioteca d'aula, 1993.

COLOM, Antoni J. y DOMÍNGUEZ, Emilia: *Introducción a la política de la Educación*. Barcelona. Ariel, 1997.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990.

--- *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990.

--- COM (91) 397 final. *Memorándum de la Comisión sobre la Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años 90*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991.

--- COM (93) 183 final. (05.05.1993). Documento de Trabajo de la Comisión. *Orientaciones para la Acción Comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.

--- COM (93) 457 final (29.09.93). *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.

--- COM (93) 700 final. (05.12.93) *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.

--- *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*. COM. Bruselas, 5 de Mayo de 1993.

--- *La Formación Profesional en la Comunidad Europea: desafíos y perspectivas. Seguimiento del Memorandum de la Comisión sobre Formación Profesional en la Comunidad Europea para los años noventa*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.

--- COM (95) 250 final. (13.06.1995). *Comunicación a la Comisión. Propuesta de decisión del Consejo sobre actividades de la Comisión en materia de*

*análisis, investigación, cooperación y acción en materia de empleo. ESSEN.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

--- COM (95) 590 final.(29.11.1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

--- COM 74 final. (08.03.1995) *Comunicación de la Comisión al Consejo. Seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre empleo.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

--- COM (96) 389 final (24.07.96) *Green Paper- Living & Working in the Information Society. People First.* Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1996.

--- COM (97) 180 final. 30.04.1997. *Informe de la Comisión sobre el acceso a la formación continua en la Unión.* (Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993). Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

--- COM (97) 256 final. (29.05.97) *Comunicación de la Comisión: Evaluación de la aplicación del libro Blanco "enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento".* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

--- COM (97) 99 final. (14.03.97) *SÓCRATES: Programa de Acción Comunitario en el ámbito de la Educación. Informe sobre los resultados obtenidos en 1995 y 1996.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

COMISIÓN EUROPEA: *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.

--- *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.

--- *Libro Blanco-Política Social Europea. Un paso adelante para la Unión.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.

--- *Las políticas de juventud en la Unión Europea. Estructuras y formación.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

--- *Educación y formación. Dos armas contra el desempleo.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

--- *Leonardo Da Vinci. Get moving in Europe. 1995-99.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

--- *Leonardo Da Vinci. Programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea. 1995-9.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

--- *Libro Verde sobre Innovación. Suplemento 5/95 Boletín UE.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

--- *Programa Leonardo Da Vinci. Vademécum.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996.

--- *Sócrates. Guía del Candidato 1997.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

--- *Leonardo Da Vinci. El multilingüismo en la Formación Profesional.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1998.

--- *Programa de trabajo para 1998.* [D.e.].

--- *Programa de trabajo de la Comisión para 1999. Prioridades políticas.* [D.e.].

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Free Movement of People: General System for Recognition of Higher Education Diplomas Working Well.* Brussels: Commission of the European Communities, 1996.

COMUNIDADES EUROPEAS: *Tratado de Amsterdam.* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS: *Acuerdos sobre Formación Profesional.* Madrid. Secretaría de Formación y Cultura de la Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 1997.

CONSEJO DE EUROPA: *Las nuevas formas de Enseñanza Profesional para Materias Técnicas*. 10-15 de octubre de 1966. Düsseldorf.

CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. SECRETARÍA GENERAL: *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento a la tercera edición (diciembre de 1989)*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990.

--- *Textos sobre la política educativa europea. Suplemento nº 2 de la tercera edición (1990-1992)*. Tratado de la Unión Europea. Título VIII, Capítulo 3. «Educación, Formación Profesional y juventud» (hecho en Maastricht el 7 de febrero de 1992)”. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1992.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL: *Economía, Trabajo y sociedad. España 1996. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid. CES, 1997.

--- *Economía, Trabajo y sociedad. España 1998. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid. CES, 1999.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 91-92*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo. Curso 1987-88*. Madrid. Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1989.

--- *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo 1994-95*. Madrid. MEC, 1997.

--- *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo 1996-97*. Madrid. MEC, Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1998.

--- *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo 1997-98*. Madrid. MEC, Centro de Publicaciones. Secretaría General y Técnica, 1999.

CONSEJO GENERAL DE FORMACION PROFESIONAL. SECRETARIA GENERAL: *Formación Profesional. Datos y cifras más significativos. 1997-1998*. Madrid. Secretaría General del Consejo General de Formación Profesional, 1998.

--- *Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid. Secretaría General del Consejo General de Formación Profesional, 1998.



CONSEJO SUPERIOR DE CÁMARAS DE COMERCIO, INDUSTRIA Y NAVEGACIÓN DE ESPAÑA: *Formación en Centros de Trabajo. Orientaciones generales para su desarrollo*. Madrid. Colección Informes. poligraf, 1994.

--- *Manual de formación en Centros de Trabajo*. Madrid. MEC-Programa LEONARDO, 1998.

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA, GENERALITAT VALENCIANA I CONSELL DE CÀMARES OFICIALS DE COMERÇ, INDÚSTRIA I NAVEGACIÓ DE LA COMUNITAT VALENCIANA: *Formació en centres de Treball-FCT*. València. Conselleria d'Educació i Ciència, 1998.

CORNELLA GIMFERRER, Antoni: "Líneas de evolución y políticas europeas de reforma de las enseñanzas medias". *Revista de Educación* 271 (1982), 113-129.

COOPERS Y LYBRAND: *Study group on Education and Training Report. Accomplishing Europe through Education and Training*. Documento electrónico. Sin paginar. 1995.

CROMBIE, A.C.: *Historia de la Ciencia: de San Agustín a Galileo. La ciencia en la Edad Media: Siglos V al XIII*. Madrid. Alianza Editorial, 1974.

CZYCHOLL, Reinhard: "The creation of a Research Network for Vocational Training in Germany-AG BNF-". En CLARKE, Francis: *Matching Training Needs to Training provisions*. 2ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP-FORUM, 1996, pp., 83-90.

DA CUNHA, Serafim V. L.: "Educational Reforms in Portugal: helping to raise the profile of VET". *European Journal of Education* 2 (1993), 215-227.

DAFONZ FULLANA, Andrés y SUÁREZ GONZÁLEZ, Manuel: *Formación y Orientación Laboral. Ciclos formativos de grado medio*. Madrid. Videocinco, S.A., 1995.

--- *Formación y Orientación Laboral. Ciclos formativos de grado superior*. Madrid. Videocinco, S.A., 1995.

DELORS, Jacques: "Presentación del Informe a la UNESCO": En *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades. Documentos de un debate*. Madrid. Fundación Santillana, 1997. pp., 39-45.

D'IRIBARNE, A.: "Una lectura de los paradigmas del Libro Blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate". *Formación Profesional* 8/9 (1996), 31.

--- "Una lectura de los paradigmas del Libro Blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate". *Formación Profesional* 8/9 (1996) 24-38.

DE BRUIJN, E. y HOWIESON, C.: *Modularisation in Initial Vocational Training: recent developments in six European countries*. Edinburgh. Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh, 1992.

DE PABLO, Antonio: *Hacia una Formación Profesional concertada: problemas y posibilidades*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1993.

--- *Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa*. Documento de trabajo 9313. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Madrid, 1993.

--- "Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa". *Revista de Educación* 303 (1994), 13-39.

DE PUELLES BENÍTEZ; Manuel: *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona. Labor, 1991.

--- "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970". *Revista de Educación nº extraordinario* (1992), 171-191.

--- "Educación y autonomía en el modelo español de descentralización". *Revista de Educación* 309 (1996), 163-193.

DE PUELLES BENÍTEZ; Manuel, DE BLAS, Patricio y PEDRO, Francesc (Coords.): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori, 1996.

DE SELYS, Gerard: "L'école, grand marché du XXIe siècle". *Le Monde Diplomatique* (junio, 1998), 14-15.

DEL BARRIO, Josep Antoni: "Relació escola-empresa: nou repte en la reforma". *Guix* 175 (1992).

DEL CASTILLO, Mariano: "Articulación y gestión de las prácticas contempladas en la Formación Profesional reglada". *Profesiones y empresas* 2 (1997), 42-43.

--- *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998.

DEISSINGER, Thomas: "The evolution of the modern Vocational Training Systems in England and Germany: a comparative view". *Compare* 1 (1994), 17-35.

DELCOURT, Jacques: "La cualificación: una construcción social. Factores de la reestructuración constante de las cualificaciones ". *Formación Profesional* 2 (1991), 44-50.

DEPARTAMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT: '*Learning to Compete: Education and Training for 16-19 years old. Full report*'. [D.e.].

DEPARTAMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Education in the Federal Republic of Germany: aspects of Curriculum and Assessment*. London. HMSO, 1986.

DEPARTAMENTO DE PRENSA E INFORMACIÓN DEL GOBIERNO FEDERAL: *La actualidad de Alemania*. Societäts-Verlag, Francfort del Meno, 1999.

--- *Aspects of Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany*. London. HMSO, 1991.

DIEGO MÁRQUEZ, Ángel: Capítulo 1: Naturaleza, alcances y perspectivas de la Educación Comparada. En DIEGO MÁRQUEZ, Ángel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires. El Ateneo, 1972. pp., 11-44.

DINGS, Wolfgang: *La Formación Profesional adaptada en Alemania: el ejemplo del centro de Formación Profesional adaptada Bigge*. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Formación Profesional. Valencia, abril de 1999. En prensa.

DOUGHERTY, Christopher: "The German dual system: a heretical view". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. London. Routledge, 1995. pp., 170-175.

DRAKE, K.: "Presentación" [del número "Austria, Finlandia y Suecia: los países de la ampliación"]. *Formación Profesional* 4 (1995), 2.

DREBING RUIZ HOLST, Mónica: "Importancia de la Pedagogía Social en la Formación Profesional de jóvenes socialmente desfavorecidos en Berlín/Alemania". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 161.-167.

DURAND-DROUHIN, Marianne y ROMANI, Claudine: "The issues". OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, pp., 9-18.

DYBOWSKY, Gisela: "El aprendizaje profesional dentro de los procesos de formación fabriles: implicaciones". *Formación Profesional* 5 (1995), 43-48.

ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona, PPU, 1993.

ECKSTEIN, Max A.: "La mentalidad comparativa". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid. Mondadori, 1990. pp., 191-205.

ECKSTEIN, Max y NOAH, Harold: "Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación". *Revista de Educación* 301 (1993), 91-106.

EDITORIAL: "La Comisión presenta la Propuesta para la Segunda Fase del Programa Leonardo Da Vinci de Formación Profesional". *Actualidad Europa* 46 (1998), 5-6.

---. "El Programa Leonardo Da Vinci. Balance de la Convocatoria 1998". *Leonardo da Vinci* 4 (1994), 4-8.

ELIASSON, G.: "La eficiencia educativa y los mercados para la competencia" *Formación Profesional* 2 (1994), 12-21.

--- "Las premisas de la educación y formación permanentes". *Formación Profesional* 8/9 (1996), 1-4.

ELIAS, Peter: *Occupational classification (ISCO-88): concepts, methods, reliability, validity and cross-national comparability*. París. OCDE, 1997.

EMBED IRUJO, Antonio (Compilador): *Legislación sobre Enseñanza. Volumen I: Normativa Básica y Enseñanza de Régimen General*. 2ª Edición. Madrid. Tecnos (Biblioteca de Textos Legales), 1998.

ESCORIAL CLEMENTE, Teodoro: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998.

ESPINOSA GONZÁLEZ, Antonio y VIDANES DIEZ, Julio: *El Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Escuela Española, 1991.

ESTARÁS FERNÁNDEZ, Joan: "Interrelaciones de los tres subsistemas de Formación Profesional". En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Murcia. Unión Sindical de Comisiones Obreras, 1998. pp., 55-62.

ESTUDIOS: "El sistema educativo y la Formación Profesional en la República Federal de Alemania y en España". *Surgam* 407 (1989), 5-20.

EUROPEAN COMMISSION y DGV: *Employment in Europe*, 1994. COM (94) 381. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1994.

EUROPEAN COMMISSION: *Development of vocational training systems*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1995.

--- *Key Data on Vocational Training in the European Union*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

--- *From guidelines to action: the national actions plans for employment*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

EUROPEAN COMMISSION-EMPLOYMENT OBSERVATORY: *Basic information Report. Republic Federal of Germany: Institutions, procedures and Measures*. Luxembourg, European Commission, 1997.

EURYDICE: *Consejos Consultivos y otras formas de participación social en los Sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas. Unidad Española de Eurydice, 1996.

--- *Secondary Education in the European Union: structures, organisation and administration*. Brussels, EURYDICE, 1997.

--- *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas. Unidad Española de Eurydice, 1997.

EURYDICE-EURYBASE: *El sistema educativo alemán* [Documento electrónico. Sin paginar].

EURYDICE y EUROSTAT: *Cifras clave en la Unión Europea 1995* Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

---*Key data on education in the European Union.* Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

EVANS, Karen y HEINZ, W.: "Studying forms of transition: metodological innovation in a cross-national study of youth transition & labour market entry in England". *Comparative Education* 2 (1993), 145-158.

EVANS, Karen: "Change and prospects in education for young adults". *Comparative Education* 1 (1994), 39-47.

EVANS, Karen y HEINZ, W.R.: *Becoming adults in England an Germany.* London. Anglo German Foundation, 1994.

--- "Studying forms of transition: metodological innovation in a cross-national study of youth transition & labour market entry in England". *Comparative Education* 2 (1993), 145-158.

FALGUERAS I RUSCALLE, Francesc: "Las nuevas tecnologías en la Formación Profesional: entre el reto y el espejismo". *Profesiones y Empresas* 5 (1991), 22-25.

FARRELL, Joseph P.: "The Necessity of Comparison in the Study of Education: the salience of Science and the Problem of Comparability". *Comparative Education Review* 2 y 3 (1979), 3-16.

FARREL, Joseph P. : "La necesidad de la comparación en los estudios sobre educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada.* Madrid. Mondadori, 1990. pp., 229-245.

FARRIOLS, Xavier y INGLÉS, Miquel: *De l'escola a la feina.* Barcelona. ICE/Horsori, 1993.

FARRIOLS, Xavier; FRANCI, Josep e INGLÉS, Miquel: *La formació professional en la LOGSE. De la llei a su implantació.* Barcelona. ICE/Horsori, 1994.

FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH: *Report on Vocational Education 1998. Part I*. Bonn, Federal Ministry of Education and Research, 1998.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Madrid. Laia, 1983.

--- *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. 1ª Edición. Madrid. Laia, 1987.

--- *Juntos, pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid. Visor, 1990.

--- "No hay más cera que la que arde: Educación, formación y empleo en España en el umbral del siglo XXI". *Revista de Educación* 293 (1990), 7-52.

--- *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid. CIDE, 1990.

--- *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo*. 1ª Edición. Madrid. Siglo XXI, 1990.

--- "El Aprendizaje de lo social". *Educación y Sociedad* 8 (1991), 7-24.

--- "Las enseñanzas medias en el sistema de la LGE". *Revista de Educación* (nº extraordinario), 1992.

--- *Educación, formación y empleo*. 2ª edición. Madrid. Eudema, 1992.

--- *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid. Pirámide, 1995.

FERNÁNDEZ SANTOS, José Luis y CARRASCO, Joaquín L.: *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española*. Salamanca. Sígueme, 1971.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Manual de política y legislación educativas*. Madrid. Síntesis, 1999.

FERRANDIS TORRES, Antonio: *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid. CIDE, 1988.

FERRARIS, María: "Los retos actuales de la escuela italiana". *Cuadernos de Pedagogía* 276 (1999), 82-87.

FERRER DUFOL, Javier: "Formación Profesional y Empleo". Seminario *Economía, Trabajo y Sociedad: Condiciones de Trabajo, Formación Profesional y Empleo en la Negociación Colectiva*. Universidad Internacional de Menéndez y Pelayo. Santander. 5-9 de julio de 1999.

FINEGOLD, D.: "Education Training and Economic Performance in Comparative Perspective". *Oxford Studies in Comparative Education* 1 (1991), 57-69.

FORCE: *Estudio de la evolución de las cualificaciones en el sector electrotécnico*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1991.

FORCEM: *Memoria de Actividades 1996*. Madrid. FORCEM, 1997.

--- *Acuerdo de Bases sobre la política de Formación Profesional*. Madrid. FORCEM, 1997.

--- *Memoria Balance. I Acuerdo Nacional de Formación Continua 1993-1996*. Madrid. FORCEM, 1999.

FRANCI, Josep: "Alternatives de suport a la inserció en la formació professional inicial". *Temps d'Educació* 15 (1996), 219- 233.

FRANZ, Hans Werner: "La codeterminación en la República Federal alemana". En TEZANOS, J.F. (Edit.): *La democratización del trabajo*. Madrid. Sistema, 1987.

--- "La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990. pp., 127-138.

FREY, Luigi: "Implications for the training strategy". En PLANAS, Jordi: *AGORA-I- Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future*. Luxembourg. CEDEFOP, 1998. pp., 29-31.

FRIETMAN, J.: "La enseñanza profesional inicial en los Países Bajos: modalidades y evolución". *Formación Profesional* 2 (1992), 32-36.



FÜHR, Christoph: "The education system of the five new Länder of the Federal Republic of Germany". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical context*. London. Routledge, 1995. pp., 259-284.

FURTHER EDUCATION FUNDING COUNCIL: *Post-16 Vocational Education and Training in Germany: international report*. Coventry. FEFC, 1995.

GALBRAITH, John: *Una sociedad mejor*. Barcelona. Crítica, 1996.

GARCÍA GARRIDO, José Luis: *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid. Dykinson, 1990. 2ª Edición.

--- *Sistemas educativos de hoy*. Madrid. Dykinson, 1993.

--- *Diccionario europeo de la educación*. Madrid. Dykinson, 1996.

--- Lección magistral de Clausura del Congreso de Educación en la Rioja: *La educación ante el S. XXI*, celebrado del 28 febrero al 7 de marzo de 1998.

GARCÍA HOZ, Victor: "La orientación, quehacer pedagógico". *Revista de Educación* 270 (1982), 235.

GARCÍA RUIZ, MARÍA JOSÉ: "Comentarios al informe 'Dearing Review of Qualifications for 16-19 years old. Full Report'". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 221-226.

GARCÍA SERRANO, Carlos y TOHARIA, Luis: *Paro y Formación Profesional: un análisis de los datos de la encuesta de población activa*. Valencia. IVIE, 1994.

GARONNA, P.: "La enseñanza técnica y profesional: contradicciones y perspectivas". *Formación Profesional* 2 (1992), 8-12.

GELDERBLOM, Arie: "Apprenticeship: Dead-end sectors and occupations?. Implications of structural change and new employment possibilities for Apprenticeship Training." En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998. pp., 336-351.

--- "Apprenticeship: dead-end sectors and occupations?". *Contribution to the VET research Report*. 1997. En prensa.

GELLERT, Claudius: "Recent trends in German higher education". *European Journal of Education* 3 (1996), 311-319.

GENERALIDAD VALENCIANA: *La Constitución española*. Valencia. Publicaciones de la Generalidad Valenciana, 1991. 5ª Edición.

--- *Tú decides. Guía de estudios curso 1995-96*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José: *La transición a la educación secundaria*. Madrid. Morata, 1996.

GOETSCHY, J.: "El difícil cambio de "modelos sociales nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia)". *Formación Profesional* 4 (1995), 7-16.

GÓMEZ DE CASTRO, Federico: "La Formación Profesional en España: del Estatuto de 1928 a la LOGSE". *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), 341-352.

GÓMEZ MANZANEQUE, Blanca: "El nuevo programa nacional de Formación Profesional: sistema nacional de cualificaciones". En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Murcia. Unión Sindical de Comisiones Obreras, 1998. pp., 17-31.

GONZÁLEZ, Angel y AYALA DE LA PEÑA, Amalia: "La Formación Profesional en España en el marco de la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria: el contraste con el modelo belga". *Revista Española de Pedagogía* 204 (1996), 321-345.

--- "La educación comparada en la contradicción: la antinomia, mal concebida aporía, en el problema del método adecuado a la complejidad que plantea la realidad social". En LLORENT BEDMAR, Vicente: *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada: Atención al a infancia y espacios educativos. Aspectos Comparados*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, 1998. pp., 571-588.

GONZÁLEZ, L.: "La propuesta del MEC". *Cuadernos de Pedagogía* 207 (1992), 204-208.

GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of Qualifications in the European Community. Comparative analysis*. Thessaloniki. CEDEFOP, 1993.

--- "An Innovative Approach to the Comparison of Qualifications in Europe: the regional perspective". *European Journal of Education* 3 (1995), 277-293.

GÖRNER, Regina y HAGEDORN, Jobst R.: "Entrevista sobre la financiación de la Formación Profesional en la República Federal alemana". *Formación Profesional* 13 (1998), 90-100.

GREEN, Andy: "Core Skills, Participation and Progression in Post-compulsory Education and Training in England and France". *Comparative Education* 1(1995).

--- "The determinants of training of male and female employees, and some measures of discrimination". En McNABB, R. y WHITFIELD, K. (Eds): *The Market for Training*. Aldershot. Avebury, 1994.

GROOTINGS, P.: "VET in Transition: an overview of changes in three East European countries". *European Journal of Education* 2 (1993), 229-240.

--- "De la cualificación a la competencia: ¿De qué se habla?". *Formación Profesional* 1 (1994), 5-12.

GRUPO ANAYA: *La LOGSE. Algunos aspectos fundamentales*. Madrid. Departamento de Educación Anaya S. A., 1991.

GRUPO DE TRABAJO "INFORME EDUCATIVO" DEL INSTITUTO MAX-PLACK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: "El sistema educativo en la República Federal de Alemania". *Revista de Educación* 297 (1992), 423-456.

GUILFORD EDUCATIONAL SERVICES: *The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area*. Thesalóniki, CEDEFOP, 1995.

GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel y IDÍGORAS, B.: *Datos sobre la Formación Profesional en España (1970-90)*. Madrid. Editorial Complutense, 1991.

HALIMI, Serge: "Le naufrage des dogmes libéraux". Ambos en *Le Monde Diplomatique* 1 (septiembre/octubre, 1998), 18-19.

HALLS, W.D.: "16-19: Some reflexions on Europe and the reforms". *Comparative Education* 1 (1994), 25-30.

HAMMER, Hans Dieter: "La formación inicial y continua modular. Análisis comparativo de los sistemas de formación en el Reino Unido y Alemania". *Formación Profesional* 7 (1996), 24-29.

*Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. Sorbonne, 25 de mayo de 1998. [D.e. sin paginar].

HASAN, A. (1994): "la evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación". *Formación Profesional*, 2 (1994), 13-20.

HER MAJESTY'S INSPECTORATE: *Aspects of Full-Time Vocational Education in the Federal Republic of Germany*. London. HMSO, 1993.

HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús y LÓPEZ BLASCO, Andreu: *Formación Profesional dual: una intervención reflexiva*. Valencia. Nau Llibres, 1998.

HILKER, Franz: *Pedagogia Comparata*. Roma. A. Armando, 1967.

--- "La contribución del método comparado a la educación". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp): *Educación Comparada: Teoría y metodología*. Buenos Aires. Ateneo, 1972. pp., 197-200.

HOLMES, B.: *Comparative Education: some Consideration of Method*. London. Allen and Unwin, 1981.

HOMS, Oriol: "La Qualificació professional". En GUILLÉN, Josep María (coordinador): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona. ICE-Horsori. Serveis de Cultura Popular, 1994, pp., 7-82.

HOWIESON, C.: "Parity of Academic and Vocational Awards: the experience of modularisation in Scotland". *European Journal of Education* 2 (1993), 177-187.

HUGHES, Gerald: *Projecting the occupational structure of employment in OECD countries*. París. OECD, 1993.

HUGHES, Peter: "Educación y trabajo: diálogo entre dos mundos". *Perspectivas* 1 (1997), 7-16.

HYLAND, T.: "Silk purses and son's ears: NVQs, GNVQs and experiential learning". *Cambridge Journal of Education* 2 (1994), 233-243.

IBÁÑEZ ARAMAYO, Javier: *La nueva Formación Profesional*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa, 1992.

IBÁÑEZ MARTÍN, J. A.: "Principios de la política de la educación en la Unión Europea" en COLOM CAÑELLAS, A. J. (Ed.): *Política y planificación educativa*. Sevilla. Preu Spínola, 1994.

INFORME QUE ELEVA AL GOBIERNO la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa en cumplimiento del Decreto 186/76 6 febrero, Madrid, 1976.

INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN: *Technical Education as a Part of General Education in the Federal Republic of Germany*. París. UNESCO, 1981.

INSTITUTO FEDERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: *Informe sobre la Formación Profesional*. Berlín, Instituto Federal de Formación Profesional, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO: *Bases para un sistema de formación teórica para los Contratos de Aprendizaje*. Documento sin paginar.

--- *Los nuevos contratos de trabajo*. Madrid. INEM, 1994.

IMAGINÁRIO, I: "Formaciones secundarias en Portugal". *Formación Profesional 2* (1992), 28-31.

JATO SEIJAS, Elisa: *La Formación Profesional en el contexto europeo: nuevos desafíos y tendencias*. Barcelona. Estel, 1998.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB, 1996.

JIMÉNEZ, Jesús y BERNAL, José Luis: "La nueva Formación Profesional". *Cuadernos de Pedagogía* 219 (1993), 91-97.

*Jobs Summit 20-21 November 1997. Background*. [D.e.].

--- *Commission adopts Guidelines for Member States Employment Policies for 1998*. [D.e.].

JOHANSON, Kurt y SCHULER, Michael: "The example of the building Trade". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. Paris. OECD, 1994.

JÖRGENSEN, C.: "Desafíos actuales a los que se enfrentan los estudios de Formación Profesional". *Formación Profesional* 2 (1992), 12-16.

JÜRGEN APEL, Hans: "Desarrollo del sistema educativo alemán 1959-1990". *Revista Española de Pedagogía* 193 (1992), 447-465.

KÄMÄRAINEN, P.: "Reformas de los sistemas de educación y Formación Profesional de los países nórdicos. Desarrollo de las actividades de reforma y modificaciones de los conceptos de reforma". *Formación Profesional* 4 (1995), 42-57.

KASTRISSIANAKIS, Antonio: "Inversión en las personas: política y prioridades del Fondo Social Europeo". *Formación Profesional* 3 (1994), 22-27.

KATH, Folkmar: "Financing of Vocational Education and Training". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998. pp., 34-51.

KAZAMAKI, Eugenia: "Tendencias en las prácticas de trabajadores en las empresas suecas". *Formación Profesional* 1 (1994), 64-69.

KELLY, Gail P. y ALBATCH, Phillip G. : "La educación comparada: desafíos y respuestas". (p. 374). En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid. Mondadori, 1990. pp., 353-374.

KING, Edmund: "Students, Teachers and Researchers in Comparative Education". *Comparative Education Review* 2 (1958), 33-36.

KING, Edmund: "El propósito de la Educación Comparada". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires. Ateneo, 1972. pp., 61-79.

--- *Educación y cambio social*. Buenos Aires. Ateneo, 1972.

KIRSCH, J.L.: "La Formación Profesional inicial en Francia: competencia, jerarquía e historia". *Formación Profesional* 2 (1992), 22.

KLOSS, Günther: "Vocational education: a success story?". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. London. Routledge, 1995. pp., 161-170.

KNELLER, George: "Las perspectivas de la Educación Comparada". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel (comp.): *Educación Comparada: teoría y metodología*. Buenos Aires, Ateneo, 1972. Pp., 80-89.

KOCH, Richard: "Germany. Pedagogical objectives and the organisation of alternating learning as school and at work". OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, pp., 121-126.

KOCH, Richard y REULING, Jochen: "The responsiveness and regulation of training capacity and quality". En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and responsiveness*. París. OECD, 1994. pp., 70-120.

--- "Institutional framework conditions and regulation of initial vocational training using Germany, France and Great Britain as examples". En TESSARING, Manfred (Coord): *Vocational Education and Training-the European Research Field. Background Report 1998*. Volume I. Thessaloniki. CEDEFOP, 1998. pp., 2-29.

--- "El control público de la calidad de la Formación Profesional en Alemania, Francia e Inglaterra". *Formación Profesional* 15 (1998), 7-13.

KODITZ, V.: "The GFR: How the State copes with the Crisis: a guide through the tangle of schemes". En FIDDY, R. (edit.): *Youth, Unemployment and Training*. London. The Falmer Press, 1983. pp., 75-105.

KOEHL, Robert L.: "The Comparative Study of Education: Prescription and Practice". *Comparative Education Review* 21 (1977), 177-194.

KRAEMER, Dagmar: "The dual system of Vocational Training in Germany". *Social Education* 57 (1993), 245-247.

KRISTENSEN, Soren: *Opportunities and barriers of mobility in Europe*. CEDEFOP. Thessalóniki, 1997.

KRUSE, Wilfield: "Formació professional dins l'empresa: ¿Un potencial de modernització?. El sistema dual a R.F.A". *Temps d'Educació* 5 (1991), 57-73.

--- "La experiencia alemana". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid. FEDEA, 1991. pp., 37-61.

KUHRT, Willi: "Posibilidades y límites de la integración de la formación general y la Formación Profesional". *Revista de Educación* 292 (1990), 239-254.

KÝRO, M.: "Caractertísticas de la Formación Profesional en Finlandia". *Formación Profesional* 4 (1995), 23-30

LAURENT, Vincent: "Les architectes du social-libéralisme". *Le Monde Diplomatique* 1 (septiembre/octubre, 1998), 26-27.

LÁZARO LORENTE, Luis Miguel: "Educación, formación y empleo en los países desarrollados". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 13-74.

LÁZARO LORENTE, Luis Miguel y MARTÍNEZ USARRALDE, María Jesús: *Educación, Formación Profesional y empleo*. Valencia. Universitat de València, 1999.

LECLERQ, J. M.: "General education and vocational training at the post-compulsory level in Europe: the end of mutual disregard?". *Comparative Education* 1 (1994), 49-54.

LÊ THÀNK KÔÍ: *L'éducation Comparée*. Paris. Armand Collin, 1981.

LEHMANN, J.: "Germany: system of Education". En POSTLETHWAITE, T. NEVILLE: *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Second Edition. Great Britain. Pergamon, Elsevier Science Ltd., 1995.

LEVIN, Henry: "Aumentando la productividad educativa". En GRAO, Julio e IPIÑA, Alejandro (Eds.): *Economía de la educación. Temas de estudio e investigación*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1996. pp., 52-59.

LEVIN, Henry y RUMBERGER, Russell W.: "Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo". En GRAO, Julio (coordinador): *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid. Narcea, 1988. pp., 113-132.

LEZCANO LOPEZ, Fernando: *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998.

LIEBRAND, C. G. M.: "Recent Developments in the Dutch System of Vocational Qualifications". *European Journal of Education* 1 (1994), 51-61.

LINKLATER, D.: *Education and the world of the work*. Stonny Stratford. Open University Press, 1987.



LIPSMEIER, Antonius: *Organisation und Lebnorte der Berufsausbildung*. München, Juventa Verlag, 1978.

--- "The historical context of the Vocational Training System. Important reforms and debates on Vocational Training Policy since enactment of the Vocational Training Act". En OECD: *Vocational Training in Germany: modernisation and responsiveness*. París. OECD, 1994. pp., 11-26.

LIST, J.: "Las perspectivas de empleo para titulados superiores en Europa". *Formación Profesional 10* (1997), 7-16.

LLINARES INSA, Lucía y MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: "Los contratos de Aprendizaje en España: una nueva modalidad de formación para el empleo". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996. pp., 93-106.

--- "Nuevas modalidades en la lucha contra el desempleo. Repercusiones educativas de los contratos de aprendizaje. Los casos español, francés, británico y alemán". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996 pp., 511-528.

LLORENT BEDMAR, Vicente; ORIA SEGURA, Maria Rosa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena: *La Formación Profesional en Europa Occidental*. Sevilla. GIECSE, 1999.

LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

LÓPEZ QUERO, Manuel; SERRANO COLMENAREJO, Nicolás; MARTÍNEZ LÓPEZ, Félix y TORIZA RODRÍGUEZ: *Systems and procedures of Certification of Qualifications in Spain*. 2ª Edición. Thesalonikki. CEDEFOP, 1994.

LUTZ, Burkart: "¿Cuál es el futuro de los obreros cualificados?". *Formación Profesional 2* (1992), 3-7.

--- "The difficult rediscovery of "professionalism". OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, 1994. pp., 19-28.

LUXEMBOURG European Council on Employment (12-13 December 1997): Presidency Conclusions. [D.e.].

MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé Manuel: "Formación para la inserción laboral". *Cuadernos de Pedagogía* 251 (1996), 32-38.

MALLET, Louis: "Diploma and the labour market: results and questions stemming from European research". En PLANAS, Jordi: *AGORA-I- Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future* Luxembourg.CEDEFOP, 1998, pp., 9-16.

MARCHESI, Alvaro: "Educational reform in Spain". *International review of Education* 38 (1992) 591-607.

--- "España: el proceso de decisión en el cambio educativo". *Perspectivas* 4 (1997), 595-606.

MARÇAL, E.: "Breve análisis de las modalidades de Formación Profesional en Portugal". *Formación Profesional* 2 (1992), 42-45.

MARDSSEN, David: "Cambio industrial, competencias y mercado de trabajo". *Formación Profesional* 1 (1994), 15-23.

--- "Skills and the integration of European labour markets". *Social Europe* (1994), 77-110.

--- "The integration of European markets". *Social Europe* 1 (1994), 1-38.

MARDSSEN, David y RYAN, Paul: "Initial training, labour market structure and public police: intermediate skills in British and German Industry". En RYAN, Paul (Ed.): *International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills*. London. Falmer Press, 1991. pp., 251-285.

MARHUENDA FLUIXÀ, Fernando: *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de València. Facultad de Filosofía i Ciències de l'Educació. Valencia, 1994.

MARTÍ ORTEGA, Elena: "La reforma española cinco años después". *Perspectivas* 3 (1996), 635-655.

MARTÍN VEGAS, Rosa Ana: "Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas Lengua Castellana y Literatura". *Revista Española de Pedagogía* 209 (1998), 143-166.

MARTIN, C.: "Los países industriales tratan de mejorar la imagen social de la Formación Profesional". *Comunidad escolar*. 1992.

--- "Alemania cuestiona la habilidad del sistema dual de Formación Profesional". *Comunidad Escolar*, 1994. p., 17.

--- "Personal and Social Development in post-compulsory education in the UK and Mexico". *Compare* 2 (1996), 135-145.

MARTÍNEZ MORALES, Ignacio y MARHUENDA FLUIXÁ, Fernando (Comps.): *La Experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia. Universitat de València, 1998.

MASEMANN, Vandra Lea: "La etnografía crítica en el estudio de la educación comparada". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid. Mondadori, 1990. pp., 19-35.

MAURICE, M. SELLIER, F. y SILVESTRE, J.J.: *Política de educación y organización industrial*. Madrid. Ministerio de Trabajo, 1987.

Mc CORMICK, Kevin.: "Vocationalism and the japanese educational system". *Comparative Education* 1 (1988), 133-149.

MEHAUT, Ph.: "Transformaciones organizativas y políticas de formación: ¿cuáles son las lógicas de la competencia. *Formación Profesional* 1 (1994), 56-63.

MEIJER, K.: "Reforms in Vocational Education and Training in Italy, Spain and Portugal; similar objectives, different strategies". *European Journal of Education* 1 (1991), 13-27.

MELIA, T. P.: "Quality and its assurance in further education". *Cambridge Journal of Education* 1 (1995), 35-44.

MELIS, Africa: "La Formación Profesional durante el Tercer Reich". *Revista de Educación* 306 (1995), 473-483.

MERLE, Vicent: "Pedagogical objectives and organisation of alternating training". En OECD: *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, 1994. pp., 29-38.

MERRIT Richard y COOMBS, Fred: "Politics and Education Reform". *Comparative Education Review* 21 (1977), 252.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *La educación en España, bases para una política educativa*. Madrid. MEC, 1969.

--- *La formación profesional ante las perspectivas de la L.G.E.* Madrid. MEC, 1972.

--- *Colección legislativa. Tomo IV.* Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC. Secretaría General y Técnica, 1972.

--- *Colección legislativa. Tomo IV.* Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC. Secretaría, 1972.

--- *Las enseñanzas medias en España.* Madrid. MEC, 1981.

--- *Examen de la política educativa española por la O.C.D.E.* Madrid. MEC-CIDE, 1986.

--- *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate.* Madrid. M.E.C., 1987.

--- *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate.* Madrid. M.E.C., 1988.

--- *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo.* Madrid. M.E.C., 1989.

--- *Estadística de la enseñanza en España. 1989-90. Niveles de preescolar, enseñanza general básica y Enseñanzas Medias.* Madrid. MEC, 1990.

--- *Informe nacional de Educación.* MEC, Madrid, 1990.

--- *Informe sobre la Formación Profesional.* MEC, Madrid, 1991.

--- *Informe sobre la experimentación de módulos profesionales. Curso 1991-1992. Volumen I y II.* Madrid. MEC, 1992.

--- *Plan de reforma de la formación profesional.* Madrid. MEC, 1992.

--- *Informe nacional de Educación.* MEC, Madrid, 1992.

--- *Secundaria Obligatoria. Decreto Curriculum.* Madrid. MEC, 1992.

--- *Estadística de la enseñanza en España. 1992-93. Datos avance y evolución del alumnado.* Madrid. MEC, 1993.

--- *Informe de la reforma de formación profesional*. Madrid. MEC, 1993. pp., 20-25.

--- *Informe sobre la experimentación de módulos profesionales. Curso 1992-1993. Volumen I y II*. Madrid. MEC, 1993.

--- *L.O.G.S.E. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y Normativa Complementaria*. Madrid. MEC-Secretaría General Técnica, 1993.

--- *Informe sobre la experimentación de módulos profesionales. Curso 1993-1994. Volumen I y II*. Madrid. MEC, 1994.

--- *Estadística de la enseñanza en España. 1994-95. Datos avance y evolución del alumnado*. Madrid. MEC, 1995.

--- *Estadística de la enseñanza en España. 1996-97. Datos avance y evolución del alumnado. Niveles de Infantil, Primaria, EGB, Secundaria y Formación Profesional, Artes Plásticas y Diseño*. Madrid. MEC, 1997.

--- *Programa Nacional de Formación Profesional*. [D.e.].

--- *Estadística de Enseñanza en España. Datos avance curso 1997-1998. Evaluación del alumnado. Educación Secundaria y Formación Profesional*. [D.e.].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA-SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y ALTA INSPECCIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación, 1990.

--- *Estudio sobre el Programa de Prácticas en alternancia en empresas. Síntesis*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia y Servicio de Inspección Técnica en Educación, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, DG FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Formación en Centros de Trabajo-FCT*. Madrid, MEC, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN: *Estudio sobre el Programa de Prácticas de alternancia en las empresas*. Madrid. MEC, 1990.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN EDUCATIVA: *Programas de Garantía Social*. Madrid. Subdirección General de Promoción y Orientación Profesional, 1999.

--- *Formación Profesional Específica*. Madrid. Subdirección General de Promoción y Orientación Profesional, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Ciclos formativos. Metodología para la definición de las titulaciones profesionales. Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE*. Madrid. ANELE-MEC, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Catálogo de títulos de Formación Profesional*. Madrid. Servicio de Orientación Profesional, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA-SECRETARIA GENERAL TÉCNICA. SECCIÓN DE INFORMACION EDUCATIVA: *Desarrollo de la LOGSE*. Hoja Informativa E-1.4.4. Madrid. MEC, 1997.

--- *Información sobre Formación Profesional*. Hoja Informativa E-3.5.1. Madrid. MEC, 1998.

--- *Nueva ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Hoja Informativa E.3.1. Madrid. MEC, 1998.

--- *Catálogo de títulos de Formación Profesional*. Hoja Informativa E.3.5.2. Madrid. MEC, 1998.

MINISTERIO DE TRABAJO: *Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional*. Madrid. Subsecretaría General de Información Administrativa. Subdirección General de Servicios, 1988.

MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: "La libre circulación de trabajadores". *Profesiones y Empresas*, 1 (1992), 33-39.

MINISTERIO FEDERAL DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Informe sobre la Formación Profesional*. Berlín. Ministerio Federal de Educación y Ciencia, 1990.

--- *Sistema dual de Formación Profesional en la República Federal alemana: inversión para el futuro*. Bonn. Ministerio Federal de Educación y Ciencia, 1992.

MITCHELL, I.V.: "La cooperación comunitaria en enseñanza y Formación superiores: nuevos desafíos y avances recientes". *Formación Profesional* 10 (1997), 49-62.

MITTER, Wolfgang: Comprehensive school in Germany: concepts, developments and issues. *European Journal of Education* 2 (1991), 155-166.

--- "Education in Present-Day Germany: some considerations as mirrored in comparative education". *Compare* 1 (1992), 53-68.

MOLERO ZAYAS, J. y otros: *Demandas del sistema productivo español y adaptación de la oferta educativa*. Madrid. CIDE y Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

MOLLINS, Marcela: "La Educación Comparada de los 80: memoria y balance". *Revista de Educación* 300 (1993), 311-325.

MONTAGUT MATEU, Josefa M<sup>a</sup>; BLAY TORRENT, José Leandro y GIL BELTRÁN, José Manuel: *La nueva Formación Profesional: un enfoque desde la educación comprensiva*. 1<sup>a</sup> Edición. Valencia. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència, 1995.

MONTILLA GARCIA, Antonio: "Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo". *Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI*. El Escorial, agosto 1998.

MÜLLER, Detlef K.: "El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania". En MÜLLER, Detlef K., RINGER, Fritz y SIMON, Brian (Compiladores): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

MÜNCH, Joachim: *Das duale system. Lehrlingausbildung in der BRD*. Bonn, Deutsche Industrie-und Handelstag, 1979.

--- "Educación, formación y empleo en Alemania, Japón y Estados Unidos: un esbozo comparativo". *Formación Profesional* 2 (1992), 16-20.

--- *El sistema de Formación Profesional en la República Federal de Alemania*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

--- "La Formación Profesional continua en los países de la Unión Europea-Diversidad de funciones y problemas especiales". *Formación Profesional 7* (1996), 3-7.

MÜNCH, Joachim y HENZELMANN, Torsten: *Systems and procedures of certification of qualifications in the Federal Republic of Germany*. 4ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP, 1996.

NAUMANN, J. Y KÖHLER, H.: "Federal Republic of Germany". En POSTLEWHAITE, T. NEVILLE (editor): *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*. Great Britain. Pergamon Press, 1988.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. : *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia-Morata, 1991.

NI CHEALLAIGH, Martina: *El aprendizaje en los Estados miembros de la Unión Europea. Una comparación*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas, 1995.

NIETO, Joaquín: *De la LOGSE al Proyecto Curricular de Centro*. Madrid. CCS, 1992.

NOAH, Harold J.: "Usos y abusos de la educación comparada". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid. Mondadori, 1990. pp., 177-190.

NOTHDURFT, William: *Reinventing Public Schools to create the work force of the future*. Washington D.C. The Brookings Institution, 1989.

NOVAK, J.D.: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca, 1988.

OCDE: *Políticas de educación y aprendizaje*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.

--- *Examen de la política educativa española*. Madrid. CIDE/MEC, 1988.

--- *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE 1995*. París. OCDE, 1995.

--- "La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa". *Revista de Educación 312* (1997), 307-330.



--- *Análisis del panorama educativo. Los indicadores de la OCDE 1997*. París. OCDE, 1997.

--- *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1997*. París. OCDE, 1997.

--- *Education at a glance. OECD Indicators 1998*. París. OECD, 1998.

OECD: *Pathways for learning: education and training from 16 to 19*. París. OECD, 1989.

--- *Apprenticeship: Which way forward?*. París. OECD, 1994.

--- *Modernisation, regulation and responsiveness of the Vocational Training System in Germany*. París. OCDE, 1994.

--- OCDE in figures: statistics on the member countries. *Supplement to the OECD observer 188* (1994).

--- *Vocal Education and Training for Youth: Towards Coherent Policy and Practice*. París. OCDE, 1994.

--- *Vocational training in Germany: modernisation and responsiveness*. París. OECD; 1994.

--- *The OECD Jobs Study: Facts, Analysis, Strategies*. París. OECD, 1994.

--- *Learning Beyond Schooling. New Forms of Supply and New Demands*. París. OECD, 1995.

--- *Lifelong learning for all*. París. OCDE, 1996.

--- *Pathways and participation in Vocational and Technical education and Training*. París. OCDE, 1998.

--- *Labour market policies: new challenges. Lifelong learning to maintain employability*. Meeting of the Employment, Labour and Social Affairs Committee at Ministerial Level. 14-15 October 1997. París. OCDE, 1997. pp., 16-18.

OEHLER, Elisabeth: "El sistema educacional en la República Federal de Alemania". *Bildung und Wissenschaft* 1 (1998), 3-27.

OLIVEIRA REIS, Maria Fernanda: "Mercado único: ¿una política común de educación-formación?". *Formación Profesional* 1 (1991), 7-15.

--- *Informe de progreso de los estudios sobre "el lugar de la empresa en el proceso de producción de la cualificación"*. Salónica. CEDEFOP. 2ª edición, 1996.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA CIENCIA Y LA CULTURA: *Sistemas educativos Nacionales: España*. Madrid. OEI, 1996.

ORIA, Mª Rosa: "Italia e Inglaterra: dos ejemplos de Formación Profesional en el ámbito europeo". En *Educación, empleo y Formación Profesional (Actas Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)*. València. Universitat de València, 1996. pp., 147-157.

OROVAL, Esteve: "Política regional-política educativa en el contexto europeo". En GRAO, Julio e IPIÑA, Alejandro (Eds.): *Economía de la educación. Temas de estudio e investigación*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1996. pp., 277-308.

ORTIZ DIAZ, J.: "El principio de subsidiariedad en la Comunidad Europea". *III Jornadas sobre Comunidades Europeas-políticas sociales y de Formación Profesional en la Europa Comunitaria*. Sevilla. Universidad de Sevilla, 1995.

PANIAGUA, Juan Luis: *España, 1978: una Constitución para el pueblo*. Barcelona. Salvat, 1985.

PAPADOUPULOS, George: "Linkages: a new vision for vocational and technical education". En OCDE: *Vocational Education and Training for Youth: towards Coherent Policy and Practice*. Washington y París: OCDE, 1994.

PARKES, David: "Home thoughts from abroad: diagnosis, prescription and prognosis for British vocational education and training". *European Journal of Education* 1 (1991), 41-53.

--- "Competencia y contexto: visión global de la escena británica". *Formación Profesional* 2 (1994), 24-30.

--- "Editorial: A Portfolio Approach to Comparative Intervention in the Reform of Vocational Educational and Training". *European Journal of Education* 3 (1995), 246-247.

PAULSTON, Rolland G.: "Representación de paradigmas y teorías en Educación Comparada". *Revista de Educación* 300 (1993), 133-155.

PEDRAZA LÓPEZ, Bonifacio: "Claves para entender la nueva Formación Profesional en España y en la Unión Europea". En ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar y GUERRERO NOMERA, Carolina: *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Málaga. Aljibe, 1999. pp., 19-46.

PEDRO, Francesc: "Reforma educativa y profesionalización: reflexiones sobre la Formación Profesional de Base sobre el potencial profesionalizador de la educación post-secundaria académica y sobre el grupo residual". *Revista Española de Pedagogía* 184 (1989), 462-486.

--- "Tendències de l'evolució dels sistemes de formació professional a l'Europa comunitaria". *Temps d'Educació* 5 (1991), 133-151.

--- *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*. Madrid. CIDE/MEC, 1992.

--- "Estado y educación en Europa y Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro". *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (1993), 59-93.

--- "Cenicienta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea", En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996. pp., 371-382.

--- "Cenicienta, el Rey León y Peter Pan, análisis de los modelos estructurales de Formación Profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea", En *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 75-100.

--- "Modelos de enseñanza secundaria obligatoria en Europa". *Revista Española de Pedagogía* 204 (1996), 277-291.

--- *Política educativa, polítiques educatives*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya, 1997.

PELETEIRO, Antonio: "La nueva Formación Profesional reglada: análisis de su diseño y situación actual". *Profesiones y Empresas* 2 (1997), 2-3.

PÉREZ CORGOS, Jesús Manuel: *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto

1998.

PETRELLA, Ricardo: "Las trampas de la economía del mercado para la formación del futuro: más que un anuncio, la necesidad de una denuncia". *Formación Profesional* 3 (1994), 28-34.

PHILLIPS, David: "Educational Developments in New Germany". *Compare* 1 (1995), 35-48.

--- "Transitions and traditions: educational developments in the New Germany in their historical Context". En PHILLIPS, David: *Education in Germany. Tradition and reform in historical contexts*. London. Routledge, 1995. pp., 243-259.

PINEDA HERRERO, P.: "La Formación en alternancia escuela-empresa en Catalunya". En *V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación*. Sitges. 1995. pp., 511-520.

PLANAS, Jordi: La "nova Formació Professional", una ocasió perduda. Anàlisi de l'evolució de la Formació Professional (1975-1982). Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, 1985.

--- "La Formación Profesional en España. Evolución y balance". *Educación y sociedad* 5 (1986), 71-111.

--- "Situaciones combinadas de estudio-trabajo: el aprendizaje en España". *Herramientas*, 0 (1988), 13-21.

--- "Constructing an Institutional Framework for the Social Regulation of Alternance". En *Apprenticeship: Which Way Forward?*. París. OECD, 1994. pp., 127-137.

--- "Diplomas and the labour market: the debate so far". En PLANAS, Jordi: *AGORA-I- Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future*. Luxembourg. CEDEFOP, 1998, pp., 33-41.

PLANAS, Jordi y CASAL, Joaquim: "Evaluar los resultados del FSE: una tarea compleja. Algunos problemas específicos de la acción evaluadora" *Formación Profesional* 3 (1994), 35-41.

PLANAS, Jordi y MERINO, Ricardo: "Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar". *Temps d'Educació* 15 (1996), 177-200.

PORNSCHLEGEL, Hans: "La función del Estado en el sistema de licencias para la formación en la República Federal alemana". *Revista de Educación* 261 (1979), 94.-108.

PRAVDA, Gisela: *El rol del Instituto Federal de Formación Profesional en la Educación a distancia*. Berlín: BIBB, Departamento de Educación a Distancia y Aprendizaje Abierto (en prensa).

PREYER, K.: *Berys- und Betriebspädagogik*. München, Reindhart Verley, 1878.

PRITCHARD, Rosalind M. O.: "The german dual System: educational utopia?". *Comparative Education* 2 (1992), 131-144.

PROYECTO DE RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE FP (MEC): "Metodología i elements essencials del catàleg de títols professionals". En GUILLÉN, Josep Maria (coordinador): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona. ICE-Horsori. Serveis de Cultura Popular, 1994, pp., 65-74.

PSACHAROPOULOS, G.: "Evaluation of Education and Training: what Room for the Comparative Approach?". *International Review od Education* 3/4 (1995) 278-280.

--- "La contribución de la educación al crecimiento económico: comparaciones internacionales". En OROVAL PLANAS, Esteve (editor): *Economía de la educación*. Barcelona. Ariel, 1996.

PUCHOL, J.: El Libro Blanco, ¿un nuevo "plan de desarrollo" para la enseñanza?. *Cuadernos para el diálogo* XIV (1969). Número extraordinario, 47-50.

PÜTZ, H.: "La cualificación profesional de los jóvenes «con dificultades» en Alemania". *Formación Profesional* 6 (1995), 16-22.

RAIVOLA, Reijo: "¿Qué es la comparación?. Consideraciones metodológicas y filosóficas". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid. Mondadori, 1990. pp., 297-313.

RAFFE, David et al.: *Modularisation in initial vocational training: Recent developments in six European countries*. Centre for Educational Sociology of the University of Edinburgh., 1992.

RAMO TRAVER, Zacarías: *Administración y gestión de centros de Bachillerato y de Formación Profesional públicos y privados*. Madrid. Escuela Española, 1991.

RANCHAL, Francesc: "L'experimentació de la Formació Professional". En GUILLÉN, Josep María (coordinador): *La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius*. Barcelona. ICE-Horsori. Serveis de Cultura Popular, 1994, pp., 15-42.

RAUNER, Felix: "School to work transition in Germany". *International Journal of Vocational Education and Training* 1 (1997), 9-25.

RAVENTÓS SANTAMARÍA, Francesc: *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona. Boixareu Universitaria, 1990.

--- "¿Por qué hay que cultivar el método comparativo en educación?. Reflexiones en el umbral del Siglo XXI". En LLORENT BEDMAR, Vicente: *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada: Atención al a infancia y espacios educativos. Aspectos Comparados*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, 1998. p., 563-571.

REDACCIÓN: "El proyecto del Ministerio de 1981". *Revista de Educación* 271 (1982), 43-70.

--- "Educación sólo ha anticipado el 35% de los ciclos formativos". *Escuela Española* 3.395 (1999), 6-13.

RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: "La información sobre las cualificaciones. Una variable fundamental para la formación profesional a escala comunitaria". *Formación Profesional* 3 (1989), 67-73.

--- "¿Nuevas cualificaciones o una nueva forma de interpretar la profesión?". *Formación Profesional* 2 (1991), 8-10.

--- "Ensayos de aproximación entre los sistemas de cualificación profesional de la Unión Europea". *Revista Española de Educación Comparada* 2 (1996), 101-117.

--- "El difícil encuentro entre Formación Profesional y empleo; elementos de convergencia en la Unión Europea". En *Educación, Empleo y Formación Profesional (Actas del V Congreso de Educación Comparada)* València. Universitat de València, 1996.

RICHTER, Ingo: Chapter three: "West Germany, Switzerland and Austria". En BIRCH, Ian K. y RICHTER, Ingo (Eds.): *Comparative School Law*. Great Britain. Pergamon, 1990, pp., 119-138.

--- "¿Separados, iguales y diversos?. Pluralismo e integración en el sistema educativo alemán". *Perspectivas* 3 (1995), 439-458.

RIEMER, G.: "La Formación Profesional en Austria". *Formación Profesional* 4 (1995), 38-42.

RIFKIN, G.: *El fin del trabajo. El declive de la fuerza de trabajo global y el nacimiento de la era postmercado*. Barcelona. Paidós, 1994.

RINGER, Fritz: *Education and society in Modern Europe*. London. Indiana University Press, 1979.

RIVIÈRE, A.: *El sistema educativo español*. Madrid. CIDE, 1988.

RIVIÈRE, Philippe: "Les sirènes du multimédia à l'école". *Le Monde Diplomatique* (abril, 1998), 21.

RODRÍGUEZ CARRAJO, Manuel: *Política educativa de la Unión Europea*. Salamanca. Departamento de Publicaciones y Ediciones. Universidad Pontificia de Salamanca, 1996.

RODRÍGUEZ HERRERO, Juan José: *La Formación Profesional en España. 1939-1982*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, 1997.

RODRÍGUEZ, Víctor M.: "De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación". *Revista de Educación* 301 (1993), 7-24.

ROLF, Arnold: "Nuevas tendencias de la Formación Profesional en la República Federal alemana". *Bordón* 47 (1995), 333-340.

ROMERO LARGO, Luis: "La Formación Profesional que se propugna en la reforma". *Bordón* 3 (1990), 299-304.

RONALD, J.: "Educación, Formación: el nuevo desafío europeo". *Herramientas* 35 (1994), 13.

ROSE, J.: "Formación y mercado de trabajo: Utilización de los datos para la toma de decisiones". *Formación Profesional* 2 (1991), 50-56.

ROSSELLÓ, Pere: La estructura de la Educación Comparada". En DIEGO MÁRQUEZ, Angel: *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires. El Ateneo, 1972. pp., 53-60.

--- *Teoria dels corrents educatius*. Barcelona. Eumo Editorial, 1987.

ROTGER, Josep Maria: "Presentació". *Temps d'Educació* 15 (1996) 173-184.

--- "Les pràctiques d'FP com a eina de formació i d'inserció en el mercat de treball". *Temps D'Educació* 15 (1996), 203-217.

--- "Reforma educativa, formació i mercat de treball". *Temps d'Educació* 15 (1996), 173-202.

RUBERTI, Antonio: "La política de Formación Profesional de la Unión Europea" *Formación Profesional* 3 (1994), 9-13.

RUEDA SERÓN, Antonio: "La nueva estructura de la Formación Profesional". En *La Formación Profesional en los años noventa*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990. pp., 33-46.

--- "Methodology and salient features of the systems of vocational training qualifications/titles in Spain". En CLARKE, Francis: *Matching Training Needs to Training provisions*. 2ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP-FORUM, 1996, pp., 69-78.

RUIZ BERRIO, Julio: *Educación Comparada*. Madrid. Anaya, 1985.

RUMBERGER, Russell W. y LEVIN, Henry: "Educational Requirements for Computer Use in Small Bussinesses". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 8 (1983), 423-434.

RYBA, Raimond: "Toward an European dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice". *Comparative Education Review* 36 (1992), 10-24.

SÁEZ, Felipe: "Requerimientos y estrategias: una valoración". En SÁEZ, Felipe (coord.): *Formación Profesional y Sistema productivo*. Madrid. FEDEA, 1991. pp., 109-131.



SÁNCHEZ CAMACHO, Alicia: *II Programa Nacional de Formación Profesional: Un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto 1998.

SÁNCHEZ FIERRO, JULIO S.: *La Formación Profesional: una prioridad en la reforma del sistema educativo*. Madrid. C.E.C.E-I.T.E., 1992.

--- "Adendum". En LÓPEZ QUERO, Manuel; LÓPEZ ELGORRIAGAY UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

SANCHÍS, Enric: *De la escuela al paro*. Madrid. Siglo XXI, 1991.

SANCHO CHICOTE, Jesús: "Reforma, Contrarreforma y Metarreforma de Educación. Puntos de referencia". *Profesiones y Empresas* 2 (1992), 20-34.

SANTAMARÍA, Germán y ROJO, Isidro: *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. Madrid. La Muralla, 1991.

SANTANA VEGA, Lidia E. Y DE ARMAS TORRES, Eduardo: "La inserción sociolaboral de los jóvenes: ¿utopía o realidad?". *Bordón* 50 (1998), 231-240.

SANTOS REGO, Miguel Angel y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A.: "Política educativa y niveles decisionales en el sistema". *V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Política y Educación*. pp., 556-562.

SCHÄFER, Hans Peter: "¿Diploma de Formación Profesional y Bachillerato Superior?". *Revista de Educación* 292 (1990), 255-275.

SCHELSKY, H. : "Technical Change and Educational Consequences". En HALSEY, A.H.; FLOUD, Jean y ANDERSON, Arnold (edit.): *Education, Economy and Society*. London. Collier-Mc Millan Limited, 1967. 3ª Edición. pp., 31-36.

SCHLICHT, Michael: "Aprender para el mundo del trabajo. Formación Profesional en la República Federal de Alemania ". *Bildung Und Wissenschat* 4 (1995), Número Monográfico.

SCHMIDT, Hermann: *The financing of Vocational Education and Training in Germany*. OCDE, 1985.

SCHOENBAUN, David: *Hitler's Social Revolution: Class and Status in Nazi Germany, 1933-1939*. Garden City. Doubleday, 1966,

SCHOENFELDT, E.: *The dual system of Vocational Education*. Mannheim, Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung, 1986.

SCOTT, Peter J. y KELLEHER, Michael: "Convergence and fragmentation?. Vocational Training within the EU". *European Journal of Education* 4 (1996), 465.

SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY: *Education for all in the new scientific and technical environment taking into account disadvantaged groups. Major trends in 1981-1983*. Report to the 39<sup>th</sup> Session of the International Conference on Education. Geneva. October, 1984.

SECRETARIAT OF THE STANDING CONFERENCE OF THE MINISTERS OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS OF THE LÄNDER IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY y EURYDICE: *The education system in the Federal Republic of Germany*. Bonn. German EURYDICE Unit, 1996.

SEGOVIA, J. y otros: *Claves de la Reforma Educativa*. Madrid. Editorial Popular/FUHEM, 1992.

SELLIN, Burkart: "Evolución de las cualificaciones". *Formación Profesional* 2 (1991), 55-56.

--- Recent developments in the youth policy field on the European Level - a summary of the new programmes' content and objectives. Berlín. CEDEFOP, 1994.

--- *The present situation and the future prospects of apprenticeship training in the European Union*. Berlin. CEDEFOP, 1994.

--- *Supplement to the "Compendium of occupational profiles at the skilled blue- and white-collar worker level". Situations and trends: supply and demand for skilled workers*. Berlín. CEDEFOP, 1995. 2ª Edición.

--- *Do joint European vocational training standards stand a chance?. Recognition and transparency of qualifications*. Thessalónikki. CEDEFOP, 1996.

--- *El proyecto comunitario "Correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional": objetivos, métodos de trabajo y evaluación*. Thessalónikki. CEDEFOP, 1996.

--- *Vocational Training in Europe: towards a modular form?*. 2ª Edición. Thessaloniki. CEDEFOP, 1996.

--- "Recognition of certificates and transparency of skills in the European Union". En TESSARING, Manfred (edit.): *VET- The European Research field. Volume II*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

SELLIN, Burkart y BJORNÀVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Thessalónikki. CEDEFOP, 1998.

SELLIN, Burkart y PIEHL, Ernst: *Initial and Continuing vocational training in Europe*. Thesalonikki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición.

SEYFRIED, Erwin: "Las iniciativas comunitarias de desarrollo de los «recursos humanos». Experiencias y resultados de los programas transnacionales para el fomento de la Formación Profesional y el empleo". *Formación Profesional 3* (1994), 42-48.

SORGE, Arndt: "La reforma de la formación técnica en Gran Bretaña. Un ejemplo de aprendizaje institucional a partir de comparaciones europeas". *Formación Profesional 3* (1994).

SOSNIKE, David: *Desempleo, desigualdad y formación en el Reino Unido*. Seminario "Desempleo, desigualdad y educación". UIMP (Universidad Internacional Menéndez y Pelayo). Santander 31 agosto-4 septiembre de 1998.

STANDAERT, Roger: "Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany". *European Journal of Education 2* (1993), 159-167.

STARCK, Cristian y LEGAZ LACAMBRA, Luis (traduc.): *El concepto de Ley en la Constitución alemana*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales, 1979.

STEEDMANN, Hilary: "diplomas versus skills". En PLANAS, Jordi: *AGORA-I- Raising the level of diplomas and their distribution on the labour market: the lessons of the past and prospects for the future*. Luxembourg. CEDEFOP, 1998, pp., 23-27.

STREECK, Wolfgang y HILBERT, Josef: *El papel de los interlocutores sociales en la Formación Profesional inicial y continua. Resumen de los Estados miembros de la Comunidad Europea*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990.

STREEK, W.; HILBERT, J.; VAN DEVELAER, y otros: *The role of the Social Partners in Vocational Training and Further Training in the Federal Republic of Germany*. Berlin. CEDEFOP, 1987.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *Guía Laboral 1995. Contratos. Convenios. Fomento de empleo. Prestación por desempleo. Pensiones de la Seguridad Social*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995.

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN DE EMPLEO: *Criterios para la interpretación del Real Decreto Ley 18/1993, de 3 de diciembre de medidas urgentes de fomento de la ocupación y Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, por el que se desarrollan los contratos en prácticas y de aprendizaje y los contratos a tiempo parcial*. Madrid. Enero 1994.

TAIVITIÁN, Roland: "El diálogo social comunitario: evolución y desafíos". *Formación Profesional* 1 (1992), 3-6.

TANGUY, Lucie: "Educación y trabajo. Situación de un campo de investigación en Alemania, gran Bretaña e Italia". *Formación Profesional* 2 (1994), 75-79.

TARROU, A. L.: *In-Service Technical and Vocational Teacher Training in Europe*. [A comparative study of all sorts of extended training and further education following on the top of initial teacher education activities]. Bruselas. ATEE, *Cahiers* 2 (1993), pp., 21-25.

TEICHLER, Ulrich: "Formación e iniciación al empleo en Japón. Impresiones de una comparación germano-japonesa". *Formación Profesional* 5 (1995), 64-74.

TEICHLER, Ulrich y SANYAL, B.C.: *Higher education and the Labour Market in the Federal Republic of Germany*. París. UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1982.

TEICHLER, W.: "La formación e iniciación al empleo en Japón: impresiones de una comparación germano-japonesa". *Formación Profesional* 5 (1995), 67-74.

TENORTH, H.E.: "La Gesamtschule y la pedagogía de integración en la República Federal alemana". *Revista Española de Educación Comparada* 1 (1995), 29-56.

TESSARING, Manfred: "Manpower Requirement by Qualifications in the FRG Until 2010". Conferencia presentada a *ROA- Education and the labour Market: from Research to Information for Policy-Making*. Maastricht en mayo de 1992.

--- *Forecasting sectors, occupational activities and qualifications in West Germany. A survey of Reserach activities and recent findings*. Tessaloniki. CEDEFOP, 1997.

--- *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

THOMAS, Volker: "La artesanía en Alemania. Sistema de formación y perspectivas profesionales". *Bildung Und Wissentschat* 1 (1995), 4-12.

THRETHEWEY, A. R.: *Introducing Comparative Education*. Exeter. Pergamon Press. 1976.

TIANA FERRER, Alejandro: "La Formación Profesional como pieza clave de las reformas educativas. De la Ley Villar a la L.O.G.S.E.". En *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró. Societat d'Història de l'Educació als Països Catalans, 1999. pp., 391-412.

TIRADO MORUETA, Ramón: "La Formación basada en tecnologías como medio de transferencia de competencias básicas". *Profesiones y Empresas* 3 (1997), 51-57.

TORROBA, Isabel: *La formación en centros de trabajo. Programación y evaluación*. Madrid. Escuela Española, 1995.

TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA (Tratado de Roma, del 25 de marzo de 1957), artículos 57, 118 y 128. COMUNIDADES EUROPEAS: *Unión Europea. Recopilación de Tratados*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. pp., 117, 122 y 326.

UNESCO: *Evolución de la enseñanza técnica y profesional. Estudio Comparado*. Madrid. UNESCO, 1979.

--- *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education adopted by the General Conference of Unesco at its eighteenth session*. París. OCDE, 1994.

Universidad de Verano: "Educación y formación en España a las puertas del siglo XXI". *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. 3-8 agosto. El Escorial, 1998.

Universidad de Verano: "Educación y formación en España a las puertas del siglo XXI". *Formación Profesional en la Era de la Información: España, retos y posibilidades*. 3-8 agosto. El Escorial, 1998.

Universidad de Verano: "Educación y formación en España a las puertas del siglo XXI". *II Programa Nacional de Formación Profesional: un nuevo horizonte para la Formación Profesional*. 3-8 agosto. El Escorial, 1998.

UTANDE IGUALADA, Manuel: "Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970)". *Revista de Educación* 271 (1982), 7-43.

--- "El modelo de la LGE y la evaluación oficial de resultados". *Revista de Educación* 271 (1982), 43-71.

UTHMANN, Karl-Josef: "Vocational education and Training in Germany". *European Journal of Education* 1 (1991), 5-12.

UZQUIANO, Francisco Javier; BLANCO REYES, Julián: *El sistema de Formación Profesional en España*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. pp., 86-93.

VAN DER BERGLE: *Quality issues & trends in vocational education and training in Europe*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1996.

VAN RENS, Johan: "Calidad en la Formación Profesional". *Ponencia del Congreso de Formación Profesional: un reto para el Siglo XXI*. Madrid. 1998. En prensa.

VAN RENS, Johan, MÖLHMANN, Bern y BIEKÖTTER, Georg: *El CEDEFOP en breve*. CEDEFOP-Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 1996.

VANSICOTTE, F.: *70 millions d'élèves, L'Europe de l'éducation*. Paris. Ed: Hatier, 1989.

VAQUERO DEL POZO, Pedro: *Las políticas educativas y laborales: de la LOGSE al Plan de Empleo*. Intervención de la Universidad de Verano de El Escorial: Educación y Formación en España a las puertas del siglo XXI. El Escorial, agosto

1998.

VERDIER, Eric: "¿Retrocede en Francia el valor de los títulos de enseñanza superior?". *Formación Profesional* 2 (1992), 17-26.

--- "La Formación Profesional de los jóvenes en Francia: un recurso difícilmente valorizable". *Formación Profesional* 2 (1994), 38-49.

VICENTE, María Dolores: "Sistema dual de Formación Profesional en la República Federal de Alemania". *Boletín de la F.E.R.E.* 365 (1993), 5-7.

--- "Viaje a Alemania para estudiar el sistema dual". *Boletín de la F.E.R.E.* 365 (1993), 8-11.

VIÑAO, Antonio: "Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria". *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), 321-339.

VV. AA.: "Teaching and learning - towards the learning society". *Le Magazine*, 7 (1997), 8-9.

WARMERDAM, John y VAN DER TILAART, Harry: *Sectorial approach to training. Synthesis report on trends and issues in five European countries*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

WEEGMANN, Ingeborg: "El papel del Estado y de los interlocutores sociales en la Formación Profesional". *Formación Profesional* 1 (1992), 58-63.

WEIBHUNN, Gernot y BÜCHEL, Félix: "Germany". En OECD: *Pathways and participation in Vocational and Technical Education and Training*. Paris. OECD, 1998. pp., 195-235.

WEILER, H.: "Why reforms fails: the politics of education in France and Republic Federal of Germany". *Journal of Curriculum Studies* 2 (1989), 278-296.

WERNER, Franz: "La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán". En VV. AA.: *La Formación Profesional en los años 90*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990.

--- *Mobility of workers in the EC*. Nüremberg. En prensa.

WIEGAN, Ulrich: "Los módulos en la Formación Profesional". *Formación Profesional* 7 (1996), 30-32.

WIRT, Frederick M.: "La comparación de políticas educativas: teoría, unidades de análisis y estrategias de investigación". En ALBATCH, Philip G. y KELLY, Gail P. (comp.): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid. Mondadori, 1990. pp., 313-333.

WOLF, A. y RAPIAU, Marie Thèrese: "The academic Achievement on Craft Apprentices in France and England: contrasting systems and common dylemmas". *Comparative Education* 1 (1993), 29-44.

YOUNG, D. R.: "Renewed interest in apprenticeship". *Canadian Vocational Journal* 3 (1994), p., 14.

YOUNG, M.: "Bridging the Academic/Vocational Divide: two Nordic case studies". *European Journal of Education* 2 (1993), 209-214

ZABALZA, M.A.: "La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría/práctica. Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas de la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo, 1993. p., 132.

ZEDLER, Reindhard: "Sobre el debate acerca de la formación modular en la República Federal alemana". *Formación Profesional* 7 (1996), 22-23.

ZEDLER, Reindhart y WIEGAN, Utricht: "Diferencias de la formación modular y de la profesional entre Alemania y el Reino Unido". *Profesiones y Empresas* 3 (1997), 51-57.

VV.AA. "La Ley General de Educación veinte años después". *Número Extraordinario de Revista de Educación* 299 (1992).





## ANEXOS

### ANEXO I: ACTUAL CATÁLOGO DE TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

- Catálogo de Títulos Profesionales en la *LOGSE*
- Catálogo de Módulos Profesionales (Experimentales)
- Formación Profesional de la *LGE* en 1970

### ANEXO II: LAS CUALIFICACIONES EN LA UNIÓN EUROPEA

1. Qué es/ cómo se establece la transparencia de cualificaciones
2. Breve historia de la evolución del proyecto de cualificaciones
3. El proyecto comunitario de cualificaciones
4. Valoración final: Virtudes e inconvenientes del proyecto europeo de cualificaciones

Tablas Comparativas de Certificados obtenidos a partir de los niveles 2, 3 y 4 establecidos por la Unión Europea



ANEXO I. ACTUAL CATÁLOGO DE TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL<sup>1173</sup>.

## I. CATÁLOGO DE TÍTULOS. LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE), 1990

FAMILIA PROFESIONAL: Ciclo formativo	Nivel	Clave	Título R.D. / B.O.E.	Currículo R.D. / B.O.E.
<b>ACTIVIDADES AGRARIAS</b>				
Explotaciones Agrarias Extensivas	CGM	ACA 21	1715/1996 12/09/96	1257/1997 09/09/97
Explotaciones Agrícolas Intensivas	CGM	ACA22	1716/1996 13/09/96	1258/1997 10/09/97
Explotaciones Ganaderas	CGM	ACA23	1717/1996 20/09/96	1259/1997 10/09/97
Jardinería	CGM	ACA24	1714/1996 13/09/96	1257/1997 09/09/97
Trabajos Forestales y de Conservación de Medio Natural	CGM	ACA25	1713/1996 11/09/96	1257/1997 09/09/97
Gestión y Organización de Empresas Agropecuarias	CGS	ACA31	1711/1996 13/09/96	1257/1997 09/09/97
Gestión y Organización de Recursos Naturales y Paisajísticos	CGS	ACA32	1712/1996 19/09/96	1257/1997 09/09/97
<b>ADMINISTRACIÓN</b>				
Gestión Administrativa	CGM	ADM21	1662/1994 30/09/94	1677/1994 06/10/94
Administración y Finanzas	CGS	ADM31	1659/1994 30/09/94	1674/1994 06/10/94
Secretariado	CGS	ADM32	1658/1994 30/09/94	1673/1994 06/10/94
<b>ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS</b>				
Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural	CGM	AFD21	2049/1995 14/02/96	1263/1997 12/09/97
Animación de Actividades Físicas y Deportivas	CGS	AFD31	2048/1995 14/02/96	1262/1997 11/09/97
<b>ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS</b>				
Buceo a Media Profundidad	CGM	AMP21	727/1994 24/06/94	750/1994 19/07/94
Operaciones de Cultivo Acuícola	CGM	AMP22	726/1994 24/06/94	749/1994 19/07/94
Operación, Control y Mantenimiento de Máquinas Marinas e Instalaciones del Buque	CGM	AMP23	725/1994 24/06/94	748/1994 28/06/94
Pesca y Transporte Marítimo	CGM	AMP24	724/1994 24/06/94	747/1994 28/06/94
Navegación, Pesca y Transporte Marítimo	CGS	AMP31	721/1994 23/06/94	744/1994 28/06/94
Producción Acuícola	CGS	AMP32	723/1994 24/06/94	746/1994 28/06/94
Supervisión y Control de Máquinas Marinas e Instalaciones del Buque	CGS	AMP33	722/1994 24/06/94	745/1994 28/06/94

## CLAVES DE LECTURA:

CGM: Ciclo Formativo de Grado Medio- Título de TÉCNICO.

CGS: Ciclo Formativo de Grado Superior: Título de TÉCNICO SUPERIOR.

<sup>1173</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Catálogo de títulos de Formación Profesional*. Madrid. Servicio de Orientación Profesional, 1997.

<b>FAMILIA PROFESIONAL: Ciclo formativo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>Título R.D. / B.O.E.</b>	<b>Curriculo R.D. / B.O.E.</b>
<b>ARTES GRÁFICAS</b> Encuadernados, Manipulados de Papel y Cartón Impresión en Artes Gráficas Preimpresión en Artes Gráficas	CGM	ARG21	2426/1994 22/02/95	2437/1994 22/02/95
	CGM	ARG22	2425/1994 16/02/95	2436/1994 17/02/95
	CGM	ARG23	2424/1994 16/02/95	2435/1994 17/02/95
Diseño y Producción Editorial Producción en Industrias de Artes Gráficas	CGS	ARG31	2422/1994 15/02/95	2433/1994 17/02/95
	CGS	ARG32	2423/1994 15/02/95	2434/1994 17/02/95
<b>COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO</b> Laboratorio de Imagen	CGM	CIS21	2037/1995 07/02/96	447/1996 17/04/96
Imagen Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos Realización de Audiovisuales y Espectáculos Sonido	CGS	CIS31	2033/1995 07/02/96	443/1996 16/04/96
	CGS	CIS32	2034/1995 03/02/96	444/1996 16/04/96
	CGS	CIS33	2039/1995 09/02/96	445/1996 16/04/96
	CGS	CIS34	2036/1995 06/02/96	446/1996 17/04/96
<b>COMERCIO Y MARKETING</b> Comercio	CGM	COM21	1655/1994 29/09/94	1670/1994 04/10/94
Comercio Internacional Gestión Comercial y Marketing Gestión del Transporte Servicios al Consumidor	CGS	COM31	1653/1994 29/09/94	1668/1994 04/10/94
	CGS	COM32	1651/1994 28/09/94	1666/1994 04/10/94
	CGS	COM33	1654/1994 29/09/94	1669/1994 04/10/94
	CGS	COM34	1652/1994 28/09/94	1667/1994 04/10/94
<b>ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA</b> Equipos Electrónicos de Consumo Equipos e Instalaciones Electrotécnicas	CGM	ELE21	624/1995 18/08/95	195/1996 06/03/96
CGM	ELE22	623/1995 17/08/95	196/1996 07/03/96	
Desarrollo de Productos Electrónicos	CGS	ELE31	620/1995 09/08/95	193/1996 11/03/96
Instalaciones Electrotécnicas Sistemas de Regulación y Control Automáticos Sistemas de Telecomunicación e Informáticos	CGS	ELE32	621/1995 10/08/95	192/1996 09/03/96
	CGS	ELE33	619/1995 08/08/95	191/1996 06/03/96
	CGS	ELE34	622/1995 11/08/95	194/1996 06/03/96

<b>FAMILIA PROFESIONAL: Ciclo formativo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>Título R.D. / B.O.E.</b>	<b>Currículo R.D. / B.O.E.</b>
<b>EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL</b>				
Acabados de Construcción	CGM	EOC21	2211/1993 19/02/94	141/1994 15/03/94
Obras de Albañilería	CGM	EOC22	2212/1993 21/02/94	140/1994 15/03/94
Obras de Hormigón	CGM	EOC23	2213/1993 19/02/94	139/1994 15/03/94
Operación y Mantenimiento de Maquinaria de Construcción	CGM	EOC24	2214/1993 19/02/94	138/1994 15/03/94
Desarrollo y Aplicación de Proyectos de Construcción	CGS	EOC31	2208/1993 19/02/94 1411/4994 09/08/94	136/1994 15/03/94
Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas	CGS	EOC32	2209/1993 19/02/94 1411/4994 09/08/94	135/1994 11/03/94
Realización y Planes de Obra	CGS	EOC33	2210/1993 09/03/94 1441/1994 09/08/94	137/1994 15/03/94
<b>FABRICACIÓN MECÁNICA</b>				
Fundición	CGM	FME21	2421/1994 12/02/95	2432/1994 14/02/95
Mecanizado	CGM	FME22	2419/1994 09/02/95	2430/1994 13/02/95
Soldadura y Calderería	CGM	FME23	1657/1994 27/09/94	1672/1994 05/10/94
Tratamientos Superficiales y Térmicos	CGM	FME24	2420/1994 10/02/95	2431/1994 14/02/95
Construcciones Metálicas	CGS	FME31	1656/1994 27/09/94	1671/1994 05/10/94
Desarrollo de Proyectos Mecánicos	CGS	FME32	2416/1994 08/02/95	2427/1994 11/02/95
Producción por Fundición y Pulvimetalurgia	CGS	FME33	2418/1994 09/02/95	2429/1994 13/02/95
Producción por Mecanizado	CGS	FME34	2417/1994 08/02/95	2428/1994 11/02/95
<b>HOSTELERÍA Y TURISMO</b>				
Cocina	CGM	HOT21	2219/1993 11/03/94	146/1994 15/03/94
Pastelería y Panadería	CGM	HOT22	2220/1993 11/03/94	147/1994 15/03/94
Servicios de Restaurante y Bar	CGM	HOT23	2221/1993 10/03/94	148/1994 15/03/94
Agencias de Viajes	CGS	HOT31	2215/1993 19/02/94	144/1994 15/03/94
Alojamiento	CGS	HOT32	2216/1993 09/03/94 1441/1994 09/08/94	143/1994 15/03/94
Información y Comercialización Turísticas	CGS	HOT33	2217/1993 21/02/94 1441/1994 09/08/94	145/1994 15/03/94
Restauración	CGS	HOT34	2218/1993 09/03/94 1441/1994 09/08/94	142/1994 11/03/94

<b>FAMILIA PROFESIONAL: Ciclo formativo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>Título R.D. / B.O.E.</b>	<b>Currículo R.D. / B.O.E.</b>
Desarrollo de Proyectos de Instalaciones de Fluidos, Térmicas y de Manutención	CGS	MSP31	2042/1995 19/02/96	1147/1997 05/09/97
Mantenimiento de Equipo Industrial	CGS	MSP32	2043/1995 20/02/96	1148/1997 05/09/97
Montaje y Mantenimiento de Instalaciones de Edificios y de Procesos	CGS	MSP33	2044/1995 21/02/96	1149/1997 06/09/97
<b>MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS</b>				
Carrocería	CGM	MVA21	1650/1994 26/09/94	1665/1994 03/10/94
Electromecánica de Vehículos	CGM	MVA22	1649/1994 26/09/94	1664/1994 03/10/94
Automoción	CGS	MVA31	648/1994 26/09/94	1663/1994 03/10/94
Mantenimiento aeromecánico	CGS	MVV31	625/1995 23/08/95	202/1996 13/03/96
Mantenimiento de aviónica	CGS	MVV32	626/1995 21/09/95	203/1996 14/03/96
<b>QUÍMICA</b>				
Laboratorio	CGM	QUI21	817/1993 29/07/93 2207/1993 08/02/94	1076/1993 18/08/93
Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos	CGM	QUI22	816/1993 13/08/93 2207/1993 08/02/94	1075/1993 18/08/93
Operaciones de Proceso de Pasta y Papel	CGM	QUI23	815/1993 13/08/93 2207/1993 08/02/94	1074/1993 18/08/93
Operaciones de Proceso en Planta Química	CGM	QUI24	814/1993 30/07/93 2207/1993 08/02/94	1073/1993 17/08/93
Operaciones de Transformación de Plásticos y Caucho	CGM	QUI25	818/1993 22/07/93 2207/1993 08/02/94	1077/1993 18/08/93

<b>FAMILIA PROFESIONAL: Ciclo formativo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>Título R.D. / B.O.E.</b>	<b>Currículo R.D. / B.O.E.</b>
Análisis y Control	CGS	QUI31	811/1993 12/08/93 2207/1993 08/02/94 1411/1994 09/08/94	1070/1993 16/08/93
Fabricación de Productos Farmacéuticos y Afines	CGS	QUI32	810/1993 28/07/93 2207/1993 08/02/94 1411/1994 09/08/94	1069/1993 14/08/93
Industrias de Proceso de Pasta y Papel	CGS	QUI33	809/1993 07/07/93 2207/1993 08/02/94 1411/1994 09/08/94	1068/1993 14/08/93
Industrias de Proceso Químico	CGS	QUI34	808/1993 08/07/93 2207/1993 08/02/94 1411/1994 09/08/94	1067/1993 13/08/93
Plásticos y Caucho	CGS	QUI35	813/1993 10/08/93 2207/1993 08/02/94 1411/1994 09/08/94	1072/1993 17/08/93
Química Ambiental	CGS	QUI36	812/1993 12/08/93 2207/1993 08/02/94 1411/1994 09/08/94	1071/1993 16/08/93
<b>SANTIDAD</b>				
Cuidados Auxiliares de Enfermería	CGM	SAN21	546/1995 05/06/95	558/1995 06/06/95
Farmacia	CGM	SAN22	547/1995 05/06/95	559/1995 06/06/95
Anatomía Patológica y Citología	CGS	SAN31	538/1995 03/06/95	550/1995 06/06/95
Salud Ambiental	CGS	SAN310	540/1995 10/06/95	552/1995 10/06/95
Dietética	CGS	SAN32	536/1995 02/06/95	548/1995 02/06/95
Documentación Sanitaria	CGS	SAN33	543/1995 05/06/95	555/1995 06/06/95
Higiene Bucodental	CGS	SAN34	537/1995 02/06/95	549/1995 02/06/95
Imagen Para el Diagnóstico	CGS	SAN35	545/1995 12/06/95	557/1995 12/06/95
Laboratorio de Diagnóstico Clínico	CGS	SAN36	539/1995 03/06/95	551/1995 06/06/95
Ortoprotésica	CGS	SAN37	542/1995 15/06/95	554/1995 15/06/95
Prótesis Dentales	CGS	SAN38	541/1995 15/06/95	553/1995 15/06/95
Radioterapia	CGS	SAN39	544/1995 16/06/95	556/1995 16/06/95
<b>SERVICIOS SOCIOCULTURALES</b>				
Animación Socio-Cultural	CGS	SSC31	2058/1995 21/02/96	1264/1997 12/09/97
Educación Infantil	CGS	SSC32	2059/1995 22/02/96	1265/1997 11/09/97
Integración Social	CGS	SSC33	2061/1995 24/02/96	1267/1997 11/09/97
Interpretación de Lengua de Signos	CGS	SSC34	2060/1995 23/02/96	1266/1997 11/09/97



<b>FAMILIA PROFESIONAL: Ciclo formativo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>Título R.D. / B.O.E.</b>	<b>Currículo R.D. / B.O.E.</b>
<b>TEXTIL, CONFECCIÓN Y PIEL</b>				
Calzado y Marroquinería	CGM	TCP21	742/1994 13/07/94	765/1994 19/07/94
Confección	CGM	TCP22	743/1994 13/07/94	766/1994 19/07/94
Operaciones de Ennoblecimiento Textil	CGM	TCP23	741/1994 24/06/94	764/1994 30/06/94
Producción de Hilatura y Tejeduría de Calada	CGM	TCP24	739/1994 13/07/94	762/1994 19/07/94
Producción de Tejidos de Punto	CGM	TCP25	740/1994 24/06/94	763/1994 19/07/94
Curtidos	CGS	TCP31	736/1994 21/06/94	759/1994 30/06/94
Patronaje	CGS	TCP32	738/1994 21/06/94	761/1994 19/07/94
Procesos de Confección Industrial	CGS	TCP33	737/1994 13/07/94	760/1994 19/07/94
Procesos de Ennoblecimiento Textil	CGS	TCP34	735/1994 21/06/94	758/1994 29/06/94
Procesos Textiles de Hilatura y Tejeduría de Calada	CGS	TCP35	733/1994 21/06/94	756/1994 29/06/94
Procesos Textiles de Tejeduría de Punto	CGS	TCP36	734/1994 17/06/94	757/1994 29/06/94
<b>VIDRIO Y CERÁMICA</b>				
Operaciones de Fabricación de Productos Cerámicos	CGM	VIC21	2040/95 08-02-96	450/1996 19/04/96
Operaciones de Fabricación de Vidrio y Transformados	CGM	VIC22	2041/95 17-02-96	451/1996 19/04/96
Desarrollo y Fabricación de Productos Cerámicos	CGS	VIC31	2038/95 06-02-96	448/1996 18/04/96
Fabricación y Transformación de Productos de Vidrio	CGS	VIC32	2039/95 07-02-96	449/1996 18/04/96

## II. CATÁLOGO DE MÓDULOS PROFESIONALES (EXPERIMENTALES)

<b>RAMA:</b> Módulo Profesional Experimental	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E.</b>
<b>ADMINISTRATIVA Y COMERCIAL</b>				
Auxiliar de Administración y Gestión	2	AG2	05-06-89	09-06-89
Auxiliar de Comercio Interior	2	CI2	05-06-89	09-06-89
Auxiliar Comercial	2		08-04-92	05-05-92
Contabilidad y Administración en la Pequeña y Mediana Empresa	2		08-04-92	05-05-92
Contabilidad y Gestión	2		08-04-92	05-05-92
Información y Atención al Público	2		08-04-92	05-05-92
Auxiliar Jurídico	2		08-04-92	05-05-92
Documentación Administrativa y Operatoria de Teclados	2		08-04-92	05-05-92
<b>AGROPECUARIA</b>				
Asesoría de Consumo	3	AC3	31-10-90	14-11-90
Comercio Exterior	3	CE3	05-06-89	09-06-89
Administración de Empresas	3	ADE3	05-06-89	09-06-89
Programador de Gestión	3	PG3	05-06-89	09-06-89
Actividades Socio-culturales	3	ASC3	05-06-89	09-06-89
Biblioteconomía, Archivística y Documentación	3	BAD3	05-06-89	09-06-89
Secretariado Ejecutivo Multilingüe	3	SEM3	24-06-91	29-06-91
Administración Empresarial	3		08-04-92	05-05-92
Programación de Informática de Gestión	3		08-04-92	05-05-92
Técnico Comercial	3		08-04-92	05-05-92
<b>AGRICULTURA</b>				
Explotaciones Agropecuarias	2	EXA2	24-06-91	29-06-91
Fitopatología	2	FIT2	24-06-91	29-06-91
Fruticultura	2	FRU2	24-06-91	29-06-91
Horticultura	2	HOR2	05-06-89	09-06-89
Instalación y Mantenimiento de Jardines	2	IMJ2	24-06-91	29-06-91
Jardinero Productor de Plantas	2	JP2	05-06-89	09-06-89
Agropecuaria	2		08-04-92	05-05-92
Producción de Plantas	2		08-04-92	05-05-92
<b>AGROPECUARIA Y FORESTAL</b>				
Aprovechamientos Forestales y Conservación de la Naturaleza	3	FCN3	27-02-92	06-03-92
Hortofruticultura	3	HF3	05-06-89	09-06-89
<b>ARTES GRÁFICAS</b>				
Fotocomposición	2	FOC2	27-02-92	06-03-92
Reproducción Fotomecánica	2	RFM2	27-02-92	06-03-92
<b>ARTES GRÁFICAS Y DISEÑO</b>				
Composición de Artes Gráficas	3		08-04-92	05-05-92

## CLAVES DE LECTURA:

NIVEL 2: Título de TÉCNICO AUXILIAR.

NIVEL 3: Título de TÉCNICO ESPECIALISTA.

<b>RAMA:</b> Módulo Profesional Experimental	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E.</b>
<b>AUTOMOCIÓN</b>				
Carrocería	2	CAR2	24-06-91	29-06-91
Chapa y Pintura de Vehículos	2		08-04-92	05-05-92
Electricidad del Automóvil	2		08-04-92	05-05-92
Mecánico y electricista de motocicletas	2		08-04-92	05-05-92
Mecánico del automóvil	2		08-04-92	05-05-92
Automoción	3	AU3	31-10-90	14-11-90
<b>CONSTRUCCIÓN Y OBRAS</b>				
Acabados de construcción	2	ACO2	27-02-92	06-03-92
Albañilería	2	ALB2	27-02-92	06-03-92
Cubrimiento de edificios	2	CED2	31-10-90	14-11-90
Hormigón	2	HMG2	27-02-92	06-03-92
Instalaciones de agua, gas y calefacción	2		08-04-92	05-05-92
Restauración pictórica	2		08-04-92	05-05-92
Técnicas pictóricas	2		08-04-92	05-05-92
<b>DELINEACIÓN</b>				
Auxiliar de oficina técnica	2		08-04-92	05-05-92
Delineación industrial	3	DI3	27-02-92	06-03-92
Diseño industrial	3		08-04-92	05-05-92
<b>ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA</b>				
Instalación y mantenimiento de equipos de frío y calor	2	IFC2	27-02-92	06-03-92
Instalador-mantenedor eléctrico	2	IME2	31-10-90	14-11-90
Instalaciones térmicas auxiliares de proceso	3	ITA3	31-10-90	14-11-90
Mantenimiento instalaciones servicios auxiliares	3	MIS3	05-06-89	09-06-89
Sistemas automáticos y programables	3	SAP3	05-06-89	09-06-89
Equipos informáticos	3		08-04-92	05-05-92
Instalaciones frigoríficas y de climatización	3		08-04-92	05-05-92
Robótica y Automática	3		08-04-92	05-05-92
Sistemas automáticos	3		08-04-92	05-05-92
<b>HOSTELERÍA Y TURISMO</b>				
Cocina	2	COC2	27-02-92	06-03-92
Hostelería-Cocina	2		08-04-92	05-05-92
Hostelería-Restaurante-Bar	2		08-04-92	05-05-92
Recepción y Servicios Turísticos	2		08-04-92	05-05-92
Recepción	3	RE3	05-06-89	09-06-89

<b>RAMA:</b> <b>Módulo Profesional Experimental</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E.</b>
<b>IMAGEN Y SONIDO</b>				
Mantenimiento y operación técnica de equipos de Radio y Televisión	3	MOT3	31-10-90	14-11-90
Operaciones de imagen y sonido	3	OIS3	31-10-90	14-11-90
Realización, producción y operación de programas Audiovisuales	3	RPO3	27-02-92	06-03-92
Medios audiovisuales	3		08-04-92	05-05-92
<b>MADERA</b>				
Carpintería y mueble	2	CYM2	27-02-92	06-03-92
Mecanizado de la madera	2	MMA2	24-06-91	29-06-91
<b>MARÍTIMO - PESQUERA</b>				
Pesca litoral	2		08-04-92	05-05-92
Cultivos marinos	3	CMA3	27-02-92	06-03-92
<b>METAL</b>				
Mantenimiento en línea	2	ML2	05-06-89	09-06-89
Operador de máquinas-herramientas	2	OMH2	31-10-90	14-11-90
Mantenimiento industrial	2		08-04-92	05-05-92
Máquinas herramientas	2		08-04-92	05-05-92
Fabricación mecánica	3	FM3	05-06-89	09-06-89
Fabricación soldada	3	FS3	24-06-91	29-06-91
Mantenimiento de máquinas y sistemas automáticos	3	MM3	05-06-89	09-06-89
Mantenimiento de automatismos	3		08-04-92	05-05-92
<b>MODA Y CONFECCIÓN</b>				
Confección industrial	2	CFI2	27-02-92	06-03-92
Técnico en confección de tejidos	3		08-04-92	05-05-92
<b>PELUQUERÍA Y ESTÉTICA</b>				
Estética facial	2	EF2	05-06-89	09-06-89
Peluquería	2	PE2	24-06-91	29-06-91
<b>QUÍMICA</b>				
Auxiliar de laboratorio	2	AL2	31-10-90	14-11-90
Operador químico	2		08-04-92	05-05-92
Industrias alimentarias	3	JAL3	24-06-91	29-06-91
Ayudante técnico de laboratorio	3		08-04-92	05-05-92
Medio ambiente	3		08-04-92	05-05-92
Técnico en farmacia	3		08-04-92	05-05-92
<b>SANITARIA</b>				
Auxiliar de enfermería	2	AE2	05-06-89	09-06-89
Anatomía patológica-citología	3	APC3	27-02-92	06-03-92
Salud ambiental	3	SA3	05-06-89	09-06-89
Actividades físicas y animación deportiva	3	AFA3	31-10-90	14-11-90

<b>RAMA:</b> <b>Módulo Profesional Experimental</b>	<b>Nivel</b>	<b>Clave</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E.</b>
<b>SERVICIOS A LA COMUNIDAD</b> Educador infantil	3	EI3	05-06-89	09-06-89
<b>TEXTIL</b> Hilatura y tejeduría	3	HIT3	24-06-91	29-06-91
Procesos químicos textiles	3	PQT3	24-06-91	29-06-91
<b>VIDRIO Y CERÁMICA</b> Alfarería y cerámica	2	AYC2	27-02-92	06-03-92

## III. FORMACIÓN PROFESIONAL LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

RAMA: Profesión/Especialidad	F.P. E/R	Reg.	O.M.	B.O.E./B.O.M.E. C.
<b>ADMINISTRATIVA Y COMERCIAL</b>				
Administrativa	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Comercial	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Secretariado	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Administración de Empresas	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Administrativa	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Administrativa	2 Rg	ESP	13-09-75	
Almacenes	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Azafatas de Congresos y Exposiciones	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Comercial	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Comercial (dos especialidades)	2 Ex	ESP	15-10-77	
Comercio Exterior y Transportes	2 Rg	GEN	13-09-75	
Contabilidad	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Contabilidad	2 Rg	GEN	22-07-80	22-09-80
Entidades de Ahorro	2 Ex	ESP	20-04-82	23-06-82
Informática de Empresa	2 Ex	ESP	02-09-85	28-09-85
Informática de Empresas	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Informática de Gestión	2 Rg	ESP	15-02-78	28-02-78
Informática Empresarial	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Inmobiliario	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Marketing	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Programador de Aplicaciones de Gestión	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Programador de Gestión Administrativa	2 Ex	GEN	29-07-76	01-11-76
Publicidad	2 Ex	GEN	27-01-83	08-03-83
Relaciones Públicas (dos Especialidades)	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Relaciones Públicas	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Secretaría Bilingüe de Dirección	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Secretariado	2 Rg	ESP	13-09-75	30-09-88
Secretariado Bilingüe y Comercial	2 Ex	GEN	08-09-88	10-08-77
Secretariado Ejecutivo de Dirección	2 Ex	GEN	08-06-77	
Servicios a Bordo de Aviación Comercial	2 Ex	GEN	25-04-78	
Servicios de Tierra de Aviación Comercial	2 Ex	GEN	25-04-78	
<b>AGRARIA</b>				
Economía Familiar Rural	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Explotaciones Agrícolas Extensivas	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Explotaciones Agrícolas Intensivas	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Explotaciones Agropecuarias	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Explotaciones Ganaderas sin Tierra	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Forestal	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Mecánica Agrícola	1 Rg		13-07-74	29-07-74

*Claves de lectura:*

**FP 1:** Profesión- Título de TÉCNICO AUXILIAR. **FP 2:** Especialidad- Título de TÉCNICO ESPECIALISTA. **E/r:** Ex= Experimental **Rg=** Regulada; **Reg:** ESP= Régimen de Enseñanzas Especializadas **GEN=** Régimen General. **O.M.** = Orden Ministerial. **B.O.E.=** Boletín Oficial del Estado.

<b>RAMA: Profesión/Especialidad</b>	<b>F.P. E/R</b>	<b>Reg.</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E./B.O.M.E. C.</b>
<b>Administración y Gestión de Empresas Agrarias</b>	2 Ex	ESP	14-07-77	25-08-77
Conservaría Vegetal	2 Ex	ESP	25-04-78	
Dirección y Gestión de Empresas Agrarias	2 Ex	ESP	15-10-77	
Explotación Agropecuaria	2 Rg	ESP	13-09-75	
Explotación Forestal	2 Rg	ESP	13-09-75	27-10-75
Explotación Hortofrutícola	2 Rg	ESP	13-09-75	
Gobierno y Administ. Servicios Comunitarios	2 Ex	ESP	14-07-77	25-08-77
Industrias Agroalimentarias	2 Ex	ESP	02-09-85	27-09-85
Jardinería	2 Ex	ESP	26-06-79	
Mecanización Agraria	2 Rg	ESP	13-09-75	
Viticultura y Enotecnia	2 Rg	ESP	12-09-77	02-11-77
<b>ARTES GRÁFICAS</b>				
Composición	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Encuadernación	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Impresión	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Reproducción Fotomecánica	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Composición	2 Rg	ESP	13-09-75	
Encuadernación	2 Rg	ESP	13-09-75	
Grabado	2 Rg	ESP	12-07-79	
Impresión	2 Rg	ESP	13-09-75	
Procesos Gráficos	2 Ex	ESP	26-06-79	
Reproducción Fotomecánica	2 Rg	ESP	13-09-75	
<b>AUTOMOCIÓN</b>				
Carrocería del Automóvil	1 Ex		27-11-81	13-02-82
Electricidad del Automóvil	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Mecánica del Automóvil	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Mecánica (Aeronaves)	1 Ex		25-04-78	
Mecánica y Electricidad del Automóvil	2 Rg	ESP	13-09-75	
Mecánico de Helicópteros	2 Ex	ESP	27-01-83	08-03-83
Técnico en Mantenimiento de Aeronaves	2 Ex	ESP	31-01-85	30-04-85
<b>CONSTRUCCIÓN Y OBRAS</b>				
Albañilería	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Decoración	1 Ex		09-09-75	17-10-75
Fontanería	1 Rg		07-04-82	23-04-82
Hormigón Armado	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Máquinas Fijas y Móviles	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Piedra y Mármol	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Pintura	1 Ex		09-09-75	17-10-75
Pintura Decorativa	1 Rg		07-04-82	15-02-82
Portlandista	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Techador	1 Rg		13-07-74	29-07-74

<b>RAMA: Profesión/Especialidad</b>	<b>F.P. E/R</b>	<b>Reg.</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E./B.O.M.E. C.</b>
Artesanía del Mármol	2 Ex	ESP	16-06-87	01-07-87
Construcción de Edificios (Maestro Obras)	2 Ex	ESP	27-11-81	13-02-82
Fontanería	2 Rg	ESP	07-04-82	05-05-82
Instalaciones	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Mantenimiento de Máquinas y Equipos de Construcción y Obras	2 Ex	ESP	27-01-83	08-03-83
Pintura Decorativa	2 Rg	ESP	07-04-82	05-05-82
Sobrestantes	2 Ex	ESP	02-09-85	28-09-85
Topografía	2 Ex	ESP	27-01-83	08-03-83
Vías y Obras	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
<b>DELINEACION</b>				
Delineante	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Delineación Industrial	2 Rg	ESP	13-09-75	
Delineante de Edificios y Urbanismo	2 Ex	GEN	08-06-77	10-08-77
Diseño de Interiores	2 Ex	GEN	08-11-84	18-10-85
Diseño Gráfico	2 Ex	GEN	08-11-84	18-10-85
Diseño Industrial	2 Ex	ESP	08-11-8	18-10-85
Edificios y Obras	2 Rg	ESP	13-09-75	
<b>ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA</b>				
Electricidad	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Electrónica	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Aprovechamiento de Energía Solar	2 Ex	GEN	27-01-83	08-03-83
Calor, Frío y Aire Acondicionado	2 Ex	ESP	14-08-80	30-08-80
Electrónica de Comunicaciones	2 Rg	ESP	13-09-75	
Electrónica de Control y Mantenimiento	2 Ex	ESP	26-06-79	
Electrónica Industrial	2 Rg	ESP	13-09-75	
Electrónico de Sistemas	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Equipos de Informática	2 Rg	ESP	15-02-78	28-02-78
Frío Industrial	2 Ex	ESP	30-06-76	15-10-76
Instalaciones de Energía Solar	2 Ex	ESP	14-08-80	30-08-80
Instalaciones Frigoríficas y de Climatización	2 Ex	ESP	15-10-77	
Instalaciones y Líneas Eléctricas	2 Rg	ESP	13-09-75	
Instrumentación y Control	2 Rg	ESP	02-04-79	29-05-79
Mantenimiento Eléctrico-Electrónico	2 Ex	ESP	18-10-83	03-12-83
Mantenimiento Electromecánico	2 Ex	ESP	17-06-86	08-77-86
Mantenimiento, Energía Solar y Climatización	2 Ex	ESP	16-06-87	01-07-87
Máquinas Eléctricas	2 Rg	ESP	13-09-75	
Operadores de Cuadro y Automatismos	2 Rg	GEN	13-09-75	
Óptica Electrónica	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
<b>HOSTELERÍA Y TURISMO</b>				
Cocina	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Regiduría de Pisos	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Servicios	1 Rg		13-07-74	29-07-74



<b>RAMA: Profesión/Especialidad</b>	<b>F.P. E/R</b>	<b>Reg.</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E./B.O.M.E. C.</b>
Administración Hostelería	2 Rg	GEN	13-99-75	
Agencias de Viaje	2 Rg	GEN	13-99-75	
Hostelería	2 Rg	ESP	11-99-85	30-10-85
<b>IMAGEN Y SONIDO</b>				
Imagen y Sonido	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Imagen Filmica	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Imagen Fotográfica	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Mantenimiento de Medios Audiovisuales	2 Ex	ESP	25-04-80	
Manten. de Medios de Radio-Televisión	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Medios Audiovisuales	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Operaciones en Radio-Televisión	2 Ex	ESP	29-08-80	14-08-80
Producción de Programas	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
Realización de Programas	2 Ex	ESP	14-08-80	29-08-80
<b>MADERA</b>				
Madera	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Construcción Industrial de Madera	2 Ex	ESP	25-04-78	
Diseño y Fabricación de Muebles	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Ebanista	2 Ex	ESP	30-06-76	15-10-76
Madera	2 Ex	ESP	09-09-75	17-10-75
Modelista de Fundición	2 Ex	ESP	30-06-76	15-10-76
<b>MARÍTIMO PESQUERA</b>				
Actividades Subacuáticas	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Electricidad	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Fonda	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Máquinas	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Puente y Cubierta de Pesca	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Puente y Cubierta Mercante	1Rg		13-07-74	29-07-74
Radio	1Rg		13-07-74	29-07-74
Cultivos Marinos Artificiales	2 Ex	ESP	27-11-81	13-02-82
Cultivos Marinos Tradicionales	2 Ex	ESP	27-11-81	13-02-82
Electricidad Naval	2 Rg	ESP	13-09-75	
Mecánica Naval	2 Rg	ESP	13-09-75	
Navegación de Cabotaje	2 Rg	ESP	13-09-75	
Pesca Marítima	2 Rg	ESP	13-09-75	
Radiotelefonía Naval	2 Rg	ESP	13-09-75	

<b>RAMA: Profesión/Especialidad</b>	<b>F.P. E/R</b>	<b>Reg.</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E./B.O.M.E. C.</b>
<b>METAL</b>				
Bisutería	1Ex		21-01-83	08-03-83
Chapa y Pintura	1Ex		02-09-85	19-09-85
Chapista del Automóvil	1Ex		14-06-77	25-08-77
Construcciones Metálicas	1Rg		13-07-74	29-07-74
Diseñador	1Ex		23-07-76	
Engastador	1Ex		23-07-76	
Joyería y Bisutería	1Ex		30-06-76	15-10-76
Mecánica	1Rg		13-07-74	29-07-74
Mecánica (Armas)	1Ex		25-04-78	
Óptica	1Ex		14-06-77	25-08-77
Secador de Fuego	1Ex		23-07-76	
Automatismos Neumáticos y Oleohidráulicos	2 Rg	ESP	13-09-75	
Calderería en Chapa Estructural	2 Rg	ESP	13-09-75	
Construcción Naval	2 Ex	ESP	09-09-75	17-10-75
Construcciones Metálicas. Soldador	2 Ex	ESP	30-06-76	15-10-76
Control de Calidad	2 Ex	ESP	26-06-79	
Diseño y Modelista en Bisutería	2 Ex	ESP	18-10-83	03-12-83
Fabricación Mecánica	2 Rg	GEN	13-09-75	
Forja y Fundición	2 Ex	ESP	27-01-83	08-03-83
Instrumentista de Sistemas de Medida	2 Ex	ESP	26-06-67	
Joyería	2 Ex	ESP	23-09-98	30-09-88
Mantenimiento Mecánico	2 Ex	ESP	18-10-83	03-12-83
Mantenim. de Maquinaria de Confección	2 Ex	ESP	25-04-78	
Máquinas Herramientas	2 Rg	ESP	13-09-75	
Matricería y Moldes	2 Rg	ESP	13-09-75	
Mecánico de Armas	2 Ex	ESP	27-01-83	08-03-83
Micromecánica de Instrumentos	2 Ex	ESP	25-04-78	
Micromecánica y Relojería	2 Ex	ESP	30-06-76	15-10-76
Micromecánica de Máquinas Herramientas	2 Ex	ESP	25-04-78	
Modelos y Fundición	2 Ex	ESP	15-10-77	
Montaje y Construcción de Maquinaria	2 Ex	ESP	25-04-78	
Optica de Anteojería	2 Ex	ESP	02-09-85	19-09-85
Óptica Geométrica	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Soldadura	2 Rg	ESP	20-02-85	24-05-85
Trazado Naval	2 Ex	ESP	27-11-81	13-02-82
Utillajes y Montajes Mecánicos	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
<b>MINERA</b>				
Minero-Cantero	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Minero-Exterior	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Electromecánico de Mantenimiento Minero	2 Ex	Exp	23-09-88	30-09-88
Téc. Operador y de Mantenimiento Minero	2 Ex	ESP	27-01-83	08-03-83
<b>MODA Y CONFECCIÓN</b>				
Moda y Confección	1 Rg		13-07-74	29-07-74

<b>RAMA: Profesión/Especialidad</b>	<b>F.P. E/R</b>	<b>Reg.</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E./B.O.M.E. C.</b>
Confección a Medida de Señora	2 Ex	EXP	15-10-77	
Confección Industrial de Prendas Exteriores	2 Rg	EXP	05-06-86	13-06-86
Confección Industrial de Prendas Interiores	2 Ex	ESP	15-10-77	
Producción en Industrias de la Confección	2 Ex	GEN	15-10-77	
Sastrería y Modistería	2 Ex	ESP	15-10-77	
<b>PELUQUERÍA Y ESTÉTICA</b>				
Estética	1 Rg		09-12-75	15-03-76
Peluquería	1 Rg		09-12-75	15-03-76
Estética	2 Rg	ESP	05-06-86	14-06-86
Peluquería (R.D. 342/1986)	2 Rg	ESP	05-06-86	14-06-86
<b>PIEL</b>				
Modelista-Patronista Cortador	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Preparado-Aparado	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Zapatero-Troquelador	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Fabricación del Calzado	2 Ex	ESP	26-06-79	
Tenería	2 Ex	ESP	09-09-75	17-10-75
<b>QUÍMICA</b>				
Operador de Laboratorio	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Operador de Planta	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Alimentación	2 Ex	GEN	05-06-86	16-07-86
Análisis Lácteos	2 Ex	GEN	16-06-87	01-07-87
Análisis y Procesos Básicos	2 Rg	ESP	13-09-75	
Ayudante de Farmacia	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
Fabricación de Papel	2 Rg	GEN	07-04-82	24-02-82
Galvanotécnica (R.D. 741/1985)	2 Rg	ESP	20-02-85	24-05-85
Metalurgia	2 Ex	ESP	14-06-77	25-08-77
Operador de Plantas Tratamiento de Aguas	2 Ex	ESP	27-11-81	13-02-82
Quesería y Mantequería	2 Ex	GEN	16-06-87	01-07-87
Química de la Industria	2 Rg	GEN	13-09-75	
Química de Laboratorio	2 Rg	GEN	13-09-75	
Químico Artificiero Polvorista	2 Ex	ESP	08-06-77	10-08-77
<b>SANITARIA.</b>				
Auxiliar de Farmacia	1 Ex		27-11-82	11-01-83
Clinica	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Psiquiatría	1 Ex		27-01-82	11-01-83

<b>RAMA: Profesión/Especialidad</b>	<b>F.P. E/R</b>	<b>Reg.</b>	<b>O.M.</b>	<b>B.O.E./B.O.M.E. C.</b>
Anatomía Patológica	2 Rg	GEN	23-05-80	13-06-80
Audioprotesistas	2 Ex	GEN	18-10-83	03-12-83
Dietética y Nutrición	2 Ex	ESP	07-12-84	28-01-85
Educador de Disminuidos Psíquicos	2 Rg	GEN	20-01-82	04-03-82
Higienista Dental	2 Ex	ESP	08-09-88	30-09-88
Laboratorio	2 Rg	ESP	23-05-80	13-06-80
Medicina Nuclear	2 Rg	GEN	23-05-80	13-06-80
Prótesis Dental	2 Ex	EXP	10-06-88	14-06-88
Radiodiagnóstico	2 Rg	GEN	23-05-80	13-06-80
Radioterapia	2 Rg	GEN	23-05-80	13-06-80
<b>SERVICIOS A LA COMUNIDAD (R.D. 574/1991, de 22 de abril. Disp. Trans. 1ª. Antigua Rama Hogar.)</b>				
Hogar	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Jardines de Infancia	1 Ex		16-09-77	17-10-77
Adaptación Social	2 Ex	ESP	26-06-79	
Economía Socio-Familiar	2 Ex	ESP	26-06-79	
Jardines de Infancia	2 Ex	ESP	16-06-77	17-10-77
<b>TEXTIL</b>				
Textil	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Diseño Textil	2 Ex	ESP	20-11-84	0
Hilatura	2 Rg	ESP	20-02-85	24-05-85
Tejidos	2 Rg	ESP	20-02-85	24-05-85
Tisaje y Confección Industria	2 Ex	ESP	18-10-83	03-12-83
<b>VIDRIO Y CERÁMICA</b>				
Cerámica Industrial	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Vidrio Industrial	1 Rg		13-07-74	29-07-74
Cerámica Industrial	2 Ex	ESP	20-01-85	



## ANEXO II: LAS CUALIFICACIONES EN LA UNIÓN EUROPEA

### QUÉ ES/CÓMO SE ESTABLECE LA TRANSPARENCIA DE LAS CUALIFICACIONES?<sup>1173</sup>

La libertad de circulación de los trabajadores cualificados en el territorio europeo ha sido, desde el Tratado de Roma de 1957<sup>1174</sup>, una de las inspiradoras en los objetivos y finalidades de las políticas formativas y sociales de la Unión Europea. Como trasfondo, y desde la actualidad más inmediata, los Estados miembros se interesan, aunque la gama de procedimientos para ello vayan de las modalidades más implícitas e incluso veladas hasta las más manifiestas y explícitas, de las cualificaciones que esos trabajadores poseen, de su consiguiente comparabilidad, a fin de conseguir una necesaria transparencia a escala comunitaria, y que éstos puedan trabajar, formarse y, en definitiva, moverse libremente en el contexto europeo. La consecución, por tanto, de esa transparencia y claridad en el concepto de cualificación marca el inicio y a la vez el trabajo continuo de la dinámica de un proceso a lo largo de estas páginas va a ser repasado.

Existe actualmente un encendido debate sobre la conveniencia de conseguir un sistema de convalidación europea de las certificaciones profesionales. Hay quienes, en efecto, defienden su pertinencia y aun, su necesidad. Por el contrario, han aparecido no pocos inconvenientes y obstáculos que peligran y hacen flaquear al proyecto de consecución de una transparencia patente en los mínimos de cualificación que se esperan de un trabajador que decide ejercer su profesión en un país diferente al suyo.

Al mismo tiempo, se establecen condiciones de base que deben actuar como requisitos asumidos completamente por los Estados miembros que se adscriban al proyecto en cuestión. Las más significativas, estableciéndose como cuatro pilares que

---

<sup>1173</sup> La elaboración de este apartado ha sido posible en buena parte a partir del trabajo de Burkart Sellin, actual director del proyecto de comparabilidad y equivalencias de cualificaciones en la Unión Europea.

<sup>1174</sup> Especificado a través del artículo 48d, y los referentes al artículo 52-58, del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea *Tratado de Roma*, del 25 de marzo de 1957. TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA (Tratado de Roma, del 25 de marzo de 1957), Arts. 57, 118 y 128. 1987. COMUNIDADES EUROPEAS: *Unión Europea. Recopilación de Tratados*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1995. pp., 117, 122 y 326. Diez años más tarde se haría eco en el Reglamento del Consejo *sobre la Libre Movilidad de Trabajadores* (DO L 257, de 19.10.68). Su incidencia se percibiría, finalmente, en las sentencias del Tribunal de Justicia acerca de la Formación Profesional.

reflejan de modo más claro la realidad política de los países receptores, son las que a continuación se nombran<sup>1175</sup>:

- No deben crearse estructuras o instituciones nuevas ni a nivel nacional ni a nivel Europeo, sino avanzar sobre la base de estudio ya establecida.
- Ha de quedar claro y patente que la participación de los Estados miembros en las diferentes partes del proyecto ha de ser voluntaria.
- Las decisiones fundamentales han de tomarse primero a nivel nacional. El nivel institucional europeo debería tener el rol de moderar, facilitar y coordinar sin imposición de los estándares supranacionales, de las regulaciones, etc.
- Las decisiones han de ser, igualmente, legitimadas por los interlocutores sociales y representantes de cuantos protagonistas concurren y sean incluidos en el citado proyecto.

## 1.

### BREVE HISTORIA DE LA EVOLUCIÓN DEL PROYECTO DE CUALIFICACIONES

Partiendo del poder explicativo que posee, intrínsecamente, la historia, el repaso de las etapas que pueden configurarse en torno a la evolución sufrida alrededor del proyecto europeo de transparencia de las cualificaciones quizá ayude a clarificar el estado de la cuestión actual, si se conocen las problemáticas, las decisiones ya tomadas y las circunstancias en las que se ha desenvuelto el proceso de constitución de esos mínimos europeos de cualificaciones. Pueden reconocerse, en efecto, tres momentos en la construcción europea de la cualificación profesional<sup>1176</sup>:

---

<sup>1175</sup> Reflejados en SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Thessalonikki. CEDEFOP, 1998. pp., 33-35; y SELLIN, Burkart: *Do joint European vocational training standards stand a chance?. Recognition and transparency of qualifications*. Thessalonikki. CEDEFOP, 1996.

<sup>1176</sup> Estudiados exhaustivamente por SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. pp., 11-22.

## A.

*LA ARMONIZACIÓN INICIAL  
DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (1957-1973)*

En el Tratado de la Unión Europea de 1957, como se ha señalado anteriormente, aparecían ya señales lo suficientemente significativas como para traducir un espíritu sensible a la situación del trabajador que quería trabajar más allá de las fronteras de su país. De este modo, la política de Formación Profesional es considerada desde el principio como un área susceptible de ser armonizada, legalmente y también a nivel práctico. Comienza, de este modo, a gestarse la idea de un sistema común de certificaciones que permitiera promocionar al trabajador<sup>1177</sup>.

Junto a esta intencionalidad, de corte generalizado, surgen varias Directivas comunitarias en torno a las profesiones relacionadas con la salud (relativa a la certificación de doctores, psiquiatras, enfermeros/as, etc). Además de considerarse profesiones pertenecientes a enseñanza superior, estas directivas se referían (y, del mismo modo, se extendían a otras similares) al derecho de las personas con profesiones liberales a establecer negocios o actividades auto-empleadoras en los Estados miembros. Estas Directivas (que regulan aspectos tales como la duración y los contenidos mínimos educativos que se requieren para la homologación de títulos) todavía se encuentran vigentes<sup>1178</sup>.

Resulta destacable también el establecimiento del Fondo Social Europeo, como mecanismo institucional de corte intervencionista, conformado por recursos substanciales que se planearán y aplicarán sobre las regiones más desaventajadas en materia de Formación Profesional de la Comunidad Europea<sup>1179</sup>. El reparto de las

---

<sup>1177</sup> Corroborando lo dicho, el germen de esta idea e intencionalidad concreta aparece en 63/266/CEE: Decisión del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional. DO L 063 20-04-93 (EE 05V1, pp. 30 y 31), cuando se señala que, “considerando que el establecimiento de una política común de Formación Profesional eficaz favorecerá la realización de la libre circulación de los trabajadores (...) los principios generales deberán permitir que todas las personas puedan recibir una formación adecuada dentro del respeto de la libre elección de la profesión, del establecimiento y del lugar de formación, así como del lugar de trabajo”. Sin embargo, la armonización necesaria para viabilizar el principio de movilidad del trabajador era todavía una ilusión, ilustrando de este modo el rol minoritario jugado por las políticas de la Unión Europea en este periodo todavía embrionario.

<sup>1178</sup> Y también fueron objeto de prolongadas discusiones para lograr acuerdos profesionales entre estos profesionales liberales y los funcionarios gubernamentales, planteando problemas diferentes según la profesión que estuviera siendo objeto de homologación. ECKSTEIN, Max y NOAH, Harold: “Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación”. *Revista de Educación* 301 (1993), 96.

<sup>1179</sup> Consolidado a partir de 83/516/CEE: Decisión del Consejo de 17 de octubre de 1983 sobre las funciones del Fondo Social Europeo. DO L 28 22.10.83 (EE05V04, p. 26). Sobre los objetivos y aspiraciones actuales de esta institución, así como los programas más significativos, fruto de estos potentes fondos estructurales, y su correspondiente evaluación, consúltese los datos, juicios y balances que de la primera realizan: KASTRISSIANAKIS, Antonio: “Inversión en las personas: política y prioridades del



políticas financieras correspondientes a estos Fondos y aplicados sobre las Formación Profesional en todas sus modalidades (formación continua, ocupacional y reglada) llegará a alcanzar hasta un 80% de la cantidad disponible por parte de los mismos.

Al mismo tiempo, algunos segmentos de formación inicial y Formación Profesional en varios países miembros comienzan a desarrollarse a la vez que los debates establecidos a nivel europeo: es el caso de las escuelas correspondientes a las ingenierías alemanas (*Fachschulen* e *Ingenieurschulen*) que incluirán, a raíz de la extensión de los estudios comparativos, un nivel correspondiente a educación superior denominado "*Fachhochschulen*". El movimiento alemán estudiantil resultó finalmente ser un colectivo clave y pieza estratégica para conseguir esta demanda concreta, porque temían que sus cualificaciones fueran minusvaloradas en comparación a las escuelas de ingeniería y Formación Profesional francesas<sup>1180</sup>.

## B.

### LA APROXIMACIÓN A LOS NIVELES DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1974-1992)

En 1974, los Ministros de Educación de los Estados miembros comenzaron a cooperar de forma más estrecha en materia de política económica y las consiguientes necesidades que se establecían desde la educación nacional y los sistemas de Formación Profesional<sup>1181</sup>. A este objetivo contribuirá el recién creado *CEDEFOP*<sup>1182</sup>, que cuenta actualmente con una historia dilatada en este y muchos otros tópicos profesionales.

Por otra parte, es 1985 la fecha señalada por la Unión Europea para introducir formal y legalmente los primeros pasos en la creación del sistema para la comparabilidad de las Cualificaciones Profesionales. El consenso se estableció en torno

---

Fondo Social Europeo"; PLANAS, Jordi y CASAL, Joaquim: "Evaluar los resultados del FSE: una tarea compleja. Algunos problemas específicos de la acción evaluadora"; y SEYFRIED, Erwin: "Las iniciativas comunitarias de desarrollo de los «recursos humanos». Experiencias y resultados de los programas transnacionales para el fomento de la Formación Profesional y el empleo"; los tres en *Formación Profesional* 3 (1994), 22-27; 35-41 y 42-48, respectivamente.

<sup>1180</sup> SELLIN, Burkart: "Recognition of certificates and transparency of skills in the European Union". En TESSARING, Manfred (edit.): *VET- The European Research field. Volume II*. Op. Cit. p., 313.

<sup>1181</sup> Una buena muestra, en el terreno legislativo, es la medida tomada con respecto a la homologación de diplomas, que comienza con la Resolución del Consejo de 6 de junio de 1974 *relativa al reconocimiento recíproco de diplomas, certificados y otros títulos*. DO C 98 20.08.74 (EE06V1, p.173).

<sup>1182</sup> 75/337/CEE: Reglamento del Consejo, de 10 de febrero de 1975, *por el que se crea un Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)*. DO L 39 13-02-75 (EE05V2, p.48). Una información más actualizada y detallada sobre las funciones y composición del CEDEFOP en: CEDEFOP: *Informe Anual 1995*. CEDEFOP-Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 1996; VAN RENS, Johan, MÖLHMANN, Bern y BIEKÖTTER, Georg: *El CEDEFOP en breve*. CEDEFOP-Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 1996; CEDEFOP: *Work Programme 1997*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

a la estructura determinada a partir de cinco niveles de formación (que son expuestos en el siguiente apartado, de forma independiente, dado que todavía se encuentran en vigor y actúan como base necesaria para el estudio actual de las cualificaciones en el marco europeo): el nivel inferior corresponde al nivel 1, y pertenece a los profesionales semi-cualificados y el nivel superior, el nivel 5, hace referencia al nivel adquirido por los graduados universitarios/niveles profesionales superiores.

El periodo que transcurrió entre 1985 y 1992<sup>1183</sup>, fecha en la que ya se considera el cambio a la última fase en el devenir de la convergencia de las cualificaciones, conoció un total de 219 ocupaciones variadas en 19 sectores diferentes, que fueron objeto de discusión y consenso, y cuyos resultados fueron publicados en el Boletín Oficial de la Unión Europea en forma de tablas comparativas, bajo el acuerdo unánime de todos los Estados miembros<sup>1184</sup>. A partir de sus resultados se extrajeron conclusiones sobre el grado de diferenciación existente entre la formación recibida en los países estudiados, constituyéndose así en un instrumento precioso para ayudar a diseñar soluciones de cara a posteriores reformas dentro de la Formación Profesional de dichos países<sup>1185</sup>.

Como justa valoración, en esta etapa se generaliza el auge de la iniciativa comunitaria con respecto a la descripción y comparación de certificaciones, iniciativa cuyos resultados, producto de investigaciones de carácter intensivo, no han sido reemplazadas y continúan en vigor. Ahora bien, lo anterior no es óbice como para reconocer que la citada validez está definida tan sólo a nivel formal, puesto que el impacto real de los cinco niveles sobre los sistemas educativos ya existentes ha sido muy limitado<sup>1186</sup>.

---

<sup>1183</sup> En este periodo hay que hacer necesariamente un alto en el camino para recordar la aparición de *la Carta Comunitaria de los Derechos Sociales fundamentales*, documento de gran calado profesional y social que comienza a gestarse en la Unión Europea. Entre los contenidos de esta Carta Social se hace referencia a los derechos correspondientes a la situación del lugar de trabajo, debiendo ser garantizados, unido a una mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los trabajadores de la Comunidad. Incluye el Derecho a la Libre Circulación de los Trabajadores Asalariados e Independientes, acogándose a los artículos del Tratado de Roma. En el Tratado, finalmente, se especifica la igualdad de tratamiento justificándose desde "el derecho en virtud del cual puede ejercerse cualquier profesión y cualquier oficio en la Comunidad en las condiciones que se aplican a los nacionales del país de acogida". COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1990. p., 16.

<sup>1184</sup> Este trabajo fue completado por expertos de 12 miembros de los Estados de la Unión Europea, en unión con consultores de las asociaciones profesionales de empleados y empleadores de los sectores industriales. SELLIN, Burkart: *Do joint European vocational training standards stand a chance? Recognition and transparency of qualifications*. Op. Cit. p., 21.

<sup>1185</sup> La confección de tablas comparativas se establecieron en torno a perfiles ocupacionales dentro del nivel 2 de 'Trabajadores Cualificados'. SELLIN, Burkart: *Supplement to the "Compendium of occupational profiles at the skilled blue- and white-collar worker level"*. Situations and trends: supply and demand for skilled workers. Berlin. CEDEFOP, 1995. 2ª Edición. pp., 5-6.

<sup>1186</sup> En este sentido, Acero increpa a los trabajos realizados en torno a las cualificaciones el hecho de que no se reconozca, por ejemplo, la validación real de diplomas, ni los procedimientos bajo los cuales se ven reconocidas las cualificaciones con la atribución de un título de los Estados miembros. ACERO SÁEZ, Eduardo: "Certificaciones de cualificaciones en vigor en la Unión

Las razones de estas restricciones que la propia legislación hubo de tener en la práctica pueden resumirse en que, en primer lugar las descripciones en torno a las cualificaciones se muestran aparentemente como elementos inamovibles, al seguir esquemas muy constreñidos; en segundo lugar, el resultado final de estos proyectos de investigación, es decir, las tablas comparativas, reducían seriamente la flexibilidad y rapidez del trabajo, así como la posibilidad de llegar a acuerdos unánimes en la descripción de los trabajos; en tercer lugar, también fue dificultoso llegar a consensos, de tal modo que acabó imponiéndose como tónica general cierto grado de abstracción que no actuó beneficiosamente para algunas cualificaciones concretas y, en cuarto y último lugar, la línea que presuponía dividir al sistema y a los responsables de la administración y los procedentes de las instituciones de los Estados miembros era demasiado débil, de modo que, salvo excepciones, el conocimiento final de la integración de ambas instancias resultó igualmente limitada<sup>1187</sup>.

Aspectos como éstos obligaron a soluciones pragmáticas, como lo constituyó el hecho de volver a repasar el principio del proyecto y la terminología con el que se creó: había que modificar el “reconocimiento” de las cualificaciones, quizá demasiado formal y no exento de cierta vanidad institucional, por una más realista y dinámica “transparencia” de las mismas. Ésta fue la nueva ideología y filosofía de fondo, formuladas con un carácter innovador y un espíritu constructivo, con la que se inauguraría el siguiente periodo.

### C.

#### *LA CONVERGENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (1992- ACTUALIDAD)*

El Tratado de Maastricht inaugura la última fase, que se extiende hasta nuestros días y cubre los actuales estudios en torno al tópico que ahora nos ocupa. Dicho tratado incluye la educación dentro de una de las áreas políticas más estratégicas de la Unión Europea. Pero, y al mismo tiempo, concede a la propia Unión Europea un papel definitivamente subsidiario, es decir, con carácter suplementario y ejerciendo labores de soporte en el desarrollo de una política unida. En lo que respecta a la libre movilidad y comparabilidad de los estándares profesionales, este rol de sostén, pero sin una

---

Europea”. *Profesiones y Empresas* 2 (1996), 10.

<sup>1187</sup> SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. p., 14.

estandarización centralizada, continuará prácticamente sin cambio hasta 1993<sup>1188</sup>. Con la integración del mercado laboral de la Europa occidental, formalmente fijada para el 1 de enero de 1993, se 'promete' la consiguiente eliminación de los obstáculos a la libre circulación intra-europea de trabajadores preparados, formados y titulados, aunque "la abolición de las barreras legales y burocráticas a la circulación de trabajadores no va a significar un repentino flujo de profesionales y trabajadores cualificados a través de las fronteras nacionales"<sup>1189</sup>.

Aparecen también los *Libros Blancos* de la Comisión Europea<sup>1190</sup>, que definen y explicitan políticas de empleo y políticas sociales y económicas, y conceden una prioridad estratégica a la Formación Profesional. De todos estos documentos, es el texto *Enseñar y aprender, hacia la sociedad del Conocimiento* el que reconoce de forma más directa las consecuencias del desarrollo de la educación y la formación europeos. Para ello demuestra cuáles deben ser las prioridades en materia educativa, al insistir, a tenor de la panorámica mostrada en torno a la importancia concedida a las titulaciones en el contexto europeo, que hay que perseguir y reconocer competencias parciales, a partir de sistemas de acreditación fiables, comprometiendo con ello además a los cauces formales de Formación Profesional, pero también a la Formación Profesional continua. Para poder conseguir las demandas anteriores vertidas sobre el sistema de Formación Profesional, se precisa igualmente "garantizar un reconocimiento verdadero de los conocimientos dentro de la Unión. El reconocimiento verdadero de títulos está garantizado para las profesiones reglamentarias (...) pero topa aún con limitaciones para las demás profesiones. El de los elementos que componen el título (el reconocimiento académico) todavía no lo está, excepto cuando está fomentado por la Comunidad, a

<sup>1188</sup> Especificado en el apartado de "Disposiciones Sociales" del Tratado de la Unión Europea. Puede considerarse, en efecto, dentro de este apartado, como Artículos más significativos: el Artículo 49, que apela a la abolición, sistemática y progresiva, de todos los obstáculos potenciales a la liberalización del movimiento de trabajadores; y el Artículo 57, que incluye explícitamente el reconocimiento mutuo de diplomas como medida que anima a promover el libre movimiento de trabajadores. COMUNIDADES EUROPEAS: *Unión Europea. Recopilación de Tratados*. Op. Cit. pp., 251 y 254. En efecto, como señala Retuerto de la Torre, con respecto a las acciones de la Unión Europea "sus decisiones y actuaciones deben reforzar el valor de la transnacionalidad, con programas de acción en los que el *leitmotiv* podría ser «aprender de las experiencias de otros»". RETUERTO DE LA TORRE, Enrique: "Ensayos de aproximación entre los sistemas de cualificación en la Unión Europea". Op. Cit. 105.

<sup>1189</sup> Como apostillan Noah y Eckstein, "en realidad, y hasta la fecha, todo parece indicar que no se producirá más que un ligero incremento en tales migraciones". ECKSTEIN, Max y NOAH, Harold: "Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación". Op. Cit. 91.

<sup>1190</sup> En materia de Formación Profesional, les remito a la lectura y análisis de: COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (93) 700 final. (05.12.93) *Crecimiento, competitividad, empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993; COMISIÓN EUROPEA: *Libro Blanco-Política Social Europea. Un paso adelante para la Unión*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994; COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (95) 590 final. (29.11.1995). Y *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

través de la cooperación entre centros de enseñanza superior, y por tanto, como contrapartida a una financiación comunitaria”<sup>1191</sup>.

Surge, además, la propuesta concreta de la creación de una tarjeta personal de competencias, donde se inscriban los conocimientos validados, a fin de que el sujeto pueda acreditar sus conocimientos independientemente del hecho de haber pasado o no por una formación expedidora de títulos<sup>1192</sup>. Sin embargo, se pone menor énfasis en el proyecto concreto del mutuo reconocimiento de cualificaciones, poniendo más el acento en conceptos como la “acreditación del aprendizaje anterior” y “la cualificación tardía”, ambos en la línea de un fortalecimiento en las políticas referentes a la Formación continua. Otros de los conceptos clave que tratan de ser difundidos y estudiados son los referentes a las “destrezas básicas” y “metodología modular”. Parecía, en cualquier caso, que la Comisión Europea (o la Dirección General XXII, responsable de Educación, Formación y Juventud) trataba de posponer el proyecto actual de reconocimiento-comparabilidad o transparencia de las cualificaciones. Habrá que esperar hasta 1997 para retomar el proyecto en toda su dimensión e integridad.

En esta etapa se dan a conocer, sin embargo, una serie de proyectos europeos que tienen en común la búsqueda de cualificaciones homologables. Estos proyectos (*EUROTECNEC*, *FORCE* y *LEONARDO DA VINCI*) se crean con intención de ser verdaderos laboratorios experimentales de la Formación Profesional a través de los cuales poder comprobar que esa anhelada transparencia de cualificaciones<sup>1193</sup> podía ponerse en marcha y llegar a un alto grado de convergencia a través de cada uno de ellos.

Estos proyectos europeos, valientes y todavía en marcha, constituyen la continuación lógica de la estructura de los cinco niveles de formación. Muchos de éstos se hallan hoy insertos dentro del Programa Europeo *LEONARDO DA VINCI*. Encaran los diferentes proyectos aspectos diversos que pueden surgir en el transcurso del estudio

---

<sup>1191</sup> COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. COM (95) 590 final. (29.11.1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Op. Cit. p., 16.

<sup>1192</sup> El objetivo que se persigue con esta tarjeta es “no concebir e imponer en Europa una tarjeta única, sino colaborar a la creación de tales herramientas, para llegar progresivamente a la determinación de estándares comunes, también interprofesionales”. *Ibidem*. pp., 19 y 33. Esta idea resulta compartida por (93/C49/01): Resolución del Consejo de 3 de diciembre de 1992 *sobre la transparencia de las cualificaciones profesionales*. DO C 49 19.02.93. p. 1. Ratificado en (96/C224/04): Resolución del Consejo de 15 de julio de 1996 *sobre la transparencia de los certificados de Formación Profesional*. DO C 224 01.08.96. p. 7.

<sup>1193</sup> Transparencia que fue considerada, desde un principio, en su aplicación sobre la Formación Profesional reglada, si bien también se extrapoló a la consecución de cualificaciones profesionales no formales (desarrolladas éstas a través de la experiencia, y mediante la modalidad de educación continua).

de la transparencia de cualificaciones: el problema del intercambio e interpretación de la información y la necesidad de mecanismos que sirvan para facilitar las acciones anteriores, el problema de orientación y consejo, etc.

Los proyectos, que experimentan a pequeña escala la probabilidad de poder “exportar” cualificaciones, se establecen en diferentes países: Holanda, Irlanda y Gran Bretaña se ofrecen como activos miembros de trabajo e investigación<sup>1194</sup>. También se ponen en marcha, no sin antes haber sido comprobados experimentalmente, proyectos sectoriales. En esta ocasión, los sectores elegidos son: construcción, salud, tecnología de láser, tecnología bio-médica, turismo y enología. Para este segundo bloque de proyectos participan España, Finlandia, Alemania y Francia.

La lista de proyectos no es completa. Actualmente, el proceso sigue avanzando, en pro de acuerdos que se alcanzan, primero, a pequeña escala, para poder posteriormente extrapolarse al marco europeo. Lo importante es que éstos son capaces, desde una óptica descentralizada, de ofrecer soluciones estratégicas, demostrando que, desde las políticas centralizadas de la década de los ochenta hasta la actualidad, hoy son multitud las instituciones y colectivos profesionales que están intentando, desde instancias divergentes y bases heterogéneas, encontrar una solución factible y eficaz al problema de la transparencia de las cualificaciones.

## 2.

### EL PROYECTO COMUNITARIO DE LAS CUALIFICACIONES<sup>1195</sup>

En la actualidad, el Comité Consultivo de Formación Profesional, junto con el CEDEFOP, continua manteniendo vigente la metodología de base comenzada en la década de los ochenta para indicar las equivalencias de las múltiples ocupaciones dentro de la Comunidad. Los trabajos establecidos sobre cada uno de los países finalizan y desembocan con una estructura escalonada de formación que incluye los cinco niveles siguientes:

- NIVEL 1: Trabajadores semicualificados<sup>1196</sup>;

---

<sup>1194</sup> Los ejemplos pueden ser consultados en detalle en SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. pp., 16-22.

<sup>1195</sup> Estudiado por diversos autores: GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of Qualifications in the European Community. Comparative analysis*. Op. Cit. pp., 29-38; SELLIN, Burkart: *El proyecto comunitario "Correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional": objetivos, métodos de trabajo y evaluación*; y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, Bonifacio: *Claves para comprender la Formación Profesional en Europa y en España*. Op. Cit. pp., 40-59.

- NIVEL 2: Trabajadores cualificados;
- NIVEL 3: Técnicos;
- NIVEL 4: Técnicos Superiores;
- NIVEL 5: Formación Superior completa.

El texto legislativo según el cual se establecen, de forma más extensa, los diferentes niveles citados previamente de las estructuras referidas a la formación<sup>1197</sup>, corresponde a 1985:

- *NIVEL 1: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y preparación profesional.*

*Esta preparación profesional se adquiere bien en una escuela, en el marco de estructuras de formación extra-escolares, bien en la empresa. Los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas son muy limitadas.*

- *NIVEL 2: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y Formación Profesional (incluido en particular el aprendizaje).*

*Este nivel corresponde a una calificación completa para el ejercicio de una actividad bien determinada, con la capacidad de utilizar los instrumentos y las técnicas relativas. Esta actividad se refiere principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de las técnicas que le son inherentes.*

- *NIVEL 3: Formación que da acceso a este nivel: escolaridad obligatoria y/o Formación Profesional y formación técnica complementaria o formación técnica escolar u otra de nivel secundario.*

*Esta formación implica mayores conocimientos teóricos que el nivel 2. Esta actividad se refiere principalmente a un trabajo técnico que puede ser ejecutado*

---

<sup>1196</sup> Esta denominación es, en realidad, un eufemismo a través del cual se engloba e incluye a los trabajadores no cualificados. ACERO SÁEZ, Eduardo: "La formación de profesionales en España no concuerda con la de la Unión Europea". Op. Cit. 3.

<sup>1197</sup> 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. DO L 199 31.07.85 (EE06V3, p.5). Asentada jurídicamente en el Artículo 128 del Tratado de Roma y con posteriores desarrollos, como la Comunicación de la Comisión de 20.09.1983 COM 83 (482 final y la modificación del 17.07.1984 y el Dictamen del Parlamento Europeo (DO C 77 19.03.1984).

*de forma autónoma y/o conlleva responsabilidades de programación y de coordinación.*

- *NIVEL 4: Formación que da acceso a este nivel: formación secundaria (general o profesional) y formación técnica post-secundaria.*

*Esta formación técnica de alto nivel se adquiere en instituciones escolares o extra-escolares. La calificación obtenida de esta formación implica conocimientos y capacidades del nivel superior. Se exige en general el dominio de los fundamentos científicos de las distintas áreas de que se trate. Estas capacidades y conocimientos permiten asumir, de forma generalmente autónoma o independiente, responsabilidades de concepción y/o dirección y/o de gestión.*

- *NIVEL 5: Formación que da acceso a este nivel: formación secundaria (general o profesional) y formación superior completa*

*Esta formación lleva generalmente a la autonomía en el ejercicio de la actividad profesional (asalariada o independiente) que implica el dominio de los fundamentos científicos de la profesión. Las calificaciones requeridas para ejercer una actividad profesional pueden ser integradas en estos niveles.*

En base a las Disposiciones posteriores, el Consejo adoptó posteriormente una Decisión en la que se asume la intencionalidad fundamental perseguida a través de esta escala, al señalar que “el objetivo de dar la posibilidad a los trabajadores de utilizar mejor sus calificaciones, en especial para su acceso a un empleo adecuado en otro Estado miembro, requerirá para los elementos de las exigencias profesionales prácticas convenidas de común acuerdo (...), y una acción común acelerada de los Estados miembros y de la Comisión para establecer la correspondencia de cualificaciones de Formación Profesional en la Comunidad (...)”.

Se establece de esta manera un Sistema formal de correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas, concibiéndose desde un principio como “segundo sistema general de reconocimiento”, tal y como aparece en las Decisiones, Directivas y



Resoluciones Comunitarias<sup>1198</sup>, al entenderse que éste segundo sistema tendría un carácter complementario con el creado inicialmente e incidiría más sobre la equivalencia entre los niveles correspondientes a la Educación Superior. La justificación de esta medida hay que encontrarla en que, desde que comenzó la andadura legislativa sobre la equivalencia de cualificaciones profesionales, la aplicación se había reducido de manera prácticamente unidireccional hacia la educación superior<sup>1199</sup>. La peculiaridad que tendría este segundo sistema general de reconocimiento de cualificaciones es que éste “debe abarcar los dos niveles de formación no cubiertos por el sistema general inicial, a saber, la enseñanza secundaria y la enseñanza postsecundaria impartida por centros de enseñanza superior o asimilados, con una duración inferior a tres años”.

A partir de este momento, la Comisión quedó al mando de múltiples tareas, de las que debía responsabilizarse, teniendo todas ellas como eje común la finalidad de poder llegar a acuerdos y consensos en materia profesional. Algunas de ellas, relacionadas directamente con las cualificaciones, consistieron en<sup>1200</sup>: seleccionar las

<sup>1198</sup> Partiendo de la legislación anterior, e incluyéndola, pueden repasarse los siguientes documentos legislativos: 85/368/CEE: Decisión del Consejo, de 16 de julio de 1985, relativa a la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional entre los Estados miembros de las Comunidades Europeas. DO L 199 31-07-85 (EE06V3, p. 5); (89/C263/01) Propuesta de Directiva del Consejo relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE COM (89) 372 final (Presentada por la Comisión al Consejo el 26 de julio de 1989) DO C 263 16.10.89 p.1.; (91/c109/CEE): Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990, sobre la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional; (91/c109/CEE): Resolución del Consejo de 18 de diciembre de 1990, sobre la correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional DO C 109 24.04.91 p. 65; y (92/51/CEE): Directiva del Consejo, de 18 de junio de 1992 relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE. DO L 209 24.07.92 p. 141.

Los posteriores Anexos incluyen las modificaciones particulares realizadas en los Estados miembros, atendiendo a sus modalidades profesionales más específicas: Alemania, Italia y Luxemburgo, en la Directiva 94/38/CE de la Comisión de 26 de julio de 1994 por la que se modifican los anexos C y D de la Directiva 92/51/CEE del Consejo, relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de cualificaciones profesionales que completa la Directiva 89/48/CEE. DO L 217 23.08.94 p. 8; de Austria y Países Bajos: Directiva 95/43/CE de la Comisión de 20 de julio de 1995 por la que se modifican los anexos C y D de la Directiva 92/51/CEE del Consejo, de 18 de junio de 1992, relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales que completa la Directiva 89/48/CEE. DO L 184 03.08.95 p. 21; y Reino Unido en la Directiva 97/38/CE de la Comisión de 20 de junio de 1997 por la que se modifica el Anexo C de la Directiva 92/51/CEE del Consejo relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE del Consejo. DO L 184 12.07.97. pp. 31.

<sup>1199</sup> De hecho, y aunque el Comisionado Europeo se felicite por el hecho de que “el sistema general de reconocimiento de cualificaciones para los diplomas de educación superior ha demostrado ser útil y muy eficaz”, Blitz señala que existen problemas, a la vez que objeta a la Comisión el hecho de que esta institución haya publicado poca información con respecto a la práctica e implementación de esta política educativa. Además, tacha al éxito alcanzado de ‘relativo’ con respecto al reconocimiento de cualificaciones europeas, al señalar que existen obstáculos reales a la provisión de dicho reconocimiento profesional. Entre éstos destaca el hecho de que algunos Estados no han implementado las Directivas de forma completa (ni han aplicado los consiguientes mecanismos compensatorios), la realidad según la cual algunas profesiones de la Unión Europea son ciertamente difíciles de implementar, además de que la habilidad lingüística de la legislación, en algunos casos, “no es tan suficientemente clara como debiera”. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Free Movement of People: General System for Recognition of Higher Education Diplomas Working Well*. Brussels: Commission of the European Communities, 1996. p., 2; y BLITZ, Brad K.: “Professional Mobility and the Mutual Recognition of Qualifications in the European Union: Two Institutional Approaches”. *Comparative Education Review* 3 (1999), 319.

<sup>1200</sup> Como especifica en su Anexo legislativo, adjuntado a la obra general, ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. p., XXXIII.

profesiones y grupos de profesiones considerados por los Estados miembros o las organizaciones competentes de trabajadores y empresarios a nivel comunitario; elaborar las descripciones comunitarias de las exigencias profesionales de prácticas para las profesiones o grupos de profesiones, convenidas de común acuerdo; aproximar las cualificaciones de Formación Profesional reconocidas en los diversos Estados miembros<sup>1201</sup>; elaborar cuadros con diferentes informaciones (códigos de clasificación, el nivel de Formación Profesional, los títulos profesionales correspondientes en cada Estado, etc.); publicar las descripciones comunitarias con respecto a las exigencias profesionales y los cuadros comparativos en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas; establecer un modelo de ficha informativa para cada profesión o grupo de profesiones y difundir la información sobre las correspondencias establecidas para todos los organismos tomados en consideración, a todos los niveles (nacional, regional y local), así como en el conjunto de los sectores profesionales interesados.

El mayor volumen de acciones educativas comunitarias se concentró lógicamente en torno a los niveles superiores<sup>1202</sup>. Sin embargo, “el trabajo se concentra en el segundo nivel” (el correspondiente a los trabajadores de cuello azul y blanco)<sup>1203</sup>. El trabajo de la Comisión Europea, con la elaboración de esta escala gradual, consiste

<sup>1201</sup> Posteriormente se establecen tres niveles de reconocimiento de las Certificaciones de Formación Profesional, a fin de establecer equivalencias ente los niveles de formación. Estos niveles son, en orden de importancia: -“*Título*”: correspondiente a formaciones post-secundarias inferiores a tres años (en España, y conforme a lo estipulado con la Ley, correspondería a los Ciclos Formativos de Grado Superior); - “*Certificado*”, correspondiente éste a formaciones secundarias, con aplicación en España sobre el Bachillerato y sobre los Ciclos Formativos de Grado Medio; y -“*Certificado de Competencia*”, que se correspondería con estudios o formaciones de tipo inferior. En la Directiva (95/51/CEE) del Consejo de las Comunidades Europeas de 18 de junio de 1992, *relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales*.

<sup>1202</sup> Ya presente en las Decisiones posteriores a 1985, tales como 86/C75/02/CEE: Dictamen sobre la propuesta de Directiva del Consejo *referente a un sistema general de reconocimiento de los diplomas de Educación Superior*. DO C 75 03.04.86 p. 5 y 86/C143/04/CEE: Propuestas modificada de la Directiva del Consejo *relativa a un sistema de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan las formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*. COM (93) 257 final. DO C 143 10.06.86 p. 7. Y es que a pesar de los progresos habidos en materia de Formación Profesional, ésta continuará siendo discriminada con respecto a la educación superior.

Más recientes son las doc. A 2-220/88 Decisión (Procedimiento de cooperación) acerca de la posición común del Consejo sobre una propuesta de la Comisión para la aprobación de la directiva del Consejo *relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*. DO C 309 05.12.88 p.44; y (89/48/CEE): Directiva del Consejo de 21 de diciembre de 1988 *relativa a un sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*. DO L 19 24.01.89 p. 67. Rodríguez Carrajo señala, con respecto a este sistema general de cualificaciones, que “es un sistema general, pero con un campo de aplicación muy limitado, ya que no están incluidas en esta Directiva las profesiones que se beneficien de un sistema sectorial de reconocimiento”. RODRÍGUEZ CARRAJO, Manuel: *Política educativa de la Unión Europea*. Salamanca. Departamento de Publicaciones y Ediciones. Universidad Pontificia de Salamanca, 1996. p., 131.

Un análisis más exhaustivo de la legislación en materia de educación superior puede ser consultado en Sellin y Bjornåvold, que dedican todo un capítulo a exponer los progresos conseguidos en materia de educación superior universitaria, por parte de la Unión Europea y también de la UNESCO (organismo internacional que, más allá de las Directrices Generales de la Unión Europea, responsabiliza al país receptor del acceso a la educación superior). SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. pp., 29-31.

<sup>1203</sup> *Ibidem* p., 13. En este sentido, se encargó al CEDEFOP el estudio de este nivel educativo, en colaboración con los expertos de cada uno de los Estados miembros, realizado sector a sector.

en llegar a estándares comunes y mutuamente aceptados por el país emisor y el país receptor.

La Decisión hace referencia y describe los elementos mínimos comunes que se presupone ha de poseer una determinada cualificación<sup>1204</sup>, pero no el modo de poder obtenerlas mediante rutas institucionales y por tanto autorizadas. La Decisión tampoco establece la duración ni el contenido de la formación necesaria para poder llegar a la obtención de una determinada cualificación. Además, se corre el constante peligro de que con la rápida evolución sufrida por y desde el mercado se convierta en obsoleto el trabajo realizado hasta la actualidad.

Los cuadros comparativos correspondientes a los niveles más específicamente relacionados con la Formación Profesional, el nivel 2, el nivel 3 y el nivel 4, aplicados sobre cada uno de los Estados miembros, se encuentran al final del Anexo<sup>1205</sup>. Es importante aclarar que el objetivo de esta estructura de niveles es meramente informativo, y que no pretende ni armonizar los sistemas de Formación Profesional de los Estados miembros, ni crear una reglamentación jurídicamente vinculante de reconocimiento de cualificaciones, ni influir directamente en los *curricula* de Formación Profesional de los Estados miembros.

### 3.

#### VALORACIÓN FINAL: VIRTUDES E INCONVENIENTES DEL PROYECTO EUROPEO DE LAS CUALIFICACIONES

En la actualidad el número de trabajadores que ejercen su profesión en otros países miembros no ha aumentado con respecto a años anteriores, estimándose en una cifra de dos millones de trabajadores<sup>1206</sup>. Esta realidad viene modulada por la existencia de una serie de factores que inciden positiva y/o negativamente en la configuración del proyecto común de las cualificaciones. A continuación van a ser repasados los elementos más significativos, que repercuten en el futuro de la figura del trabajador

---

<sup>1204</sup> Especificando aspectos tales como: el nombre de la profesión/el campo que abarca/ tareas requeridas/títulos, certificados y diplomas que respaldan la cualificación para cada caso, y organismos e instituciones de formación que pueden conceder los diplomas. ECHEVARRÍA TAMANES, Benito: *Formación Profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Op. Cit. p., XXXV.

<sup>1205</sup> Cuadro realizado a partir de GORDON, Jean: *Systems and procedures of certification of Qualifications in the European Community. Comparative analysis*. Op. Cit. pp., 52-61. La versión consultada más actualizada es de CEDEFOP: *Certification and qualification*. [D.e.].

<sup>1206</sup> El estado de la cuestión más inmediato, correspondiente éste a 1996, puede ser estudiado en KRISTENSEN, Soren: *Opportunities and barriers of mobility in Europe*. CEDEFOP. Thessalóniki, 1997.

cualificado en otro Estado de la Unión Europea (y en el tópico de las cualificaciones de Formación Profesional, de modo más directo).

Las ventajas que comporta la propia realidad de la movilidad del trabajador pueden resumirse en las que a continuación se citan, destacando que a partir de la anterior puede conseguirse que<sup>1207</sup>:

- se fortalezcan las destrezas profesionales;
- se desarrollen las destrezas transversales;
- se incremente la apertura cultural;
- se mejoren las destrezas conseguidas para aprender el lenguaje extranjero;
- se estimule la movilidad a nivel transnacional y se promuevan las proyecciones de futuro para los trabajadores más jóvenes;
- se incremente el compromiso de los interlocutores sociales insertos en el proyecto, etc.

En este sentido, y desde su propia base, en el ámbito interno de los países se ha ido introduciendo, aunque lentamente, elementos “europeos” en los curricula escolares y universitarios, de cara a su hipotética homologación. También se ha ampliado y mejorado la enseñanza de idiomas extranjeros, se ha facilitado el estudio en el exterior y se ha fomentado la cooperación internacional en materia de Formación Profesional<sup>1208</sup>. Además, y desde una óptica más pragmática, algunos Estados miembros han aprovechado estos estudios referentes a la descripción de sus propios perfiles profesionales de cara a su posterior comparación para reformar y adaptar sus propias estructuras, correspondientes tanto a la Formación Profesional reglada como a la continua<sup>1209</sup>. Como señala Sellin, “la referencia a los perfiles podría ser muy útil si uno quiere progresar rápidamente a nivel sectorial en el debate sobre los estándares europeos”<sup>1210</sup> (de hecho, estos perfiles y sus correspondientes tablas podrían haber sido utilizados como documentos de referencia para el debate del *dumping* social que está

<sup>1207</sup> SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. p., 5; y CEDEFOP-ISOPLAN: *Use of the system of comparability of vocational training qualifications by employers and workers*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición. p., 5.

<sup>1208</sup> RYBA, Raimond: “Toward an European dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice”. *Comparative Education Review* 36 (1992), 10-24.

<sup>1209</sup> SELLIN, Burkart: *Supplement to the “Compendium of occupational profiles at the skilled blue- and white-collar worker level”. Situations and trends: supply and demand for skilled workers*. Op. Cit. p., 67.

<sup>1210</sup> SELLIN, Burkart: “Recognition of certificates and transparency of skills in the European Union”. En TESSARING, Manfred (edit.): *VET-The European Research field. Volume II*. Op. Cit. p., 315.

teniendo lugar en el contexto europeo y que afecta a unos sectores más que otros, como es el correspondiente a la construcción).

Pero existen más ventajas: al estudiar los perfiles profesionales en profundidad para su comparabilidad, a la vez se está dotando de una información preciosa al sistema relativa a la importancia que poseen estas profesiones en el sector, la clasificación que es previsible que posean estas profesiones en los correspondientes niveles de formación y las restantes profesiones que en opinión de los expertos debieran incluirse en dicho sector. En definitiva, hay que destacar que “lo que sí ofrecen (las investigaciones comparativas) es un acceso importantísimo a un idioma técnico común y permiten así debatir las consecuencias organizativas y de contenidos para los diversos Estados miembros que deseen cambiar su estructura de oferta y demanda de formación, y también para los propios responsables comunitarios que deseen redactar sus programas de manera más selectiva y concreta, por ejemplo, para fomentar asociaciones o una colaboración transnacional más eficaz entre los diversos centros de formación”<sup>1211</sup>. Unido a lo anterior, en toda Europa se está intentando ampliar los cambios de acceso a todo título de Formación Profesional. De ahí que los legisladores multipliquen los puntos de enlace, diversifiquen las vías de acceso a la formación y a los niveles de cualificación y desarrollen la alternancia como modalidades concretas de formación

Además, hay que prever que puedan darse situaciones que deberán ser interpretadas a la luz de esta nueva comparación ya establecida: y es que cuando un diploma o un certificado no se cubre completamente con un perfil profesional aprobado a escala comunitaria, el Estado miembro respectivo podría eventualmente enriquecer la formación correspondiente a fin de poderla asignar sin limitaciones a dicha profesión. Sobre este acuerdo se sustenta la responsabilidad que recaerá sobre el propio país, concediendo al *CEDEFOP* un papel de revisor acerca de la pertinencia de los datos de formación. Al mismo tiempo, cuando un Estado miembro concreto está en vías de reformar su formación en un sector u organizarla, los resultados de los trabajos se utilizan con frecuencia directamente para coordinarse con otros países y con el perfil comunitario. Por último, a partir de la información concreta que conceden los esquemas comparativos de los certificados de las cualificaciones, pueden apreciarse en conjunto las pocas o muchas diferencias que existen entre los diversos sistemas de formación en los diversos sectores o grupos profesionales, tanto a escala nacional como comunitaria.

---

<sup>1211</sup> Ventajas señaladas en SELLIN, Burkart: *El proyecto comunitario "Correspondencia de las cualificaciones de Formación Profesional": objetivos, métodos de trabajo y evaluación*. Op. Cit. pp., 3 y 9.

Las organizaciones sectoriales e instancias competentes de los Estados miembros podrán utilizarla eventualmente para extraer sus propias conclusiones.

Sin embargo, y en estrecha convivencia con las virtudes, existe una serie de obstáculos que han ido generándose en el transcurso del complejo desarrollo y proceso establecido en torno al proyecto de las cualificaciones y su correspondencia. En efecto, la problemática que a continuación va a ser expuesta ha sido estructurada en torno a cinco focos que llevan cuanto menos al debate y reflexión, de naturaleza bien diferente: las dificultades reales con que se encuentra el trabajador que decide marcharse a trabajar a un país diferente del suyo propio, las dificultades que presenta la interpretación del lenguaje manejado en los proyectos, la reticencia por parte de los Estados miembros a recibir trabajadores extranjeros, la descompensación habida entre las titulaciones y los respectivos proyectos establecidos en torno a la Formación Profesional y la educación superior y la problemática surgida a raíz de la metodología de trabajo utilizada por los protagonistas del proyecto de las cualificaciones.

En primer lugar, en efecto, existen resistencias de base que dificultan el traslado de estos trabajadores, limitando fuertemente su decisión a trabajar en otro país miembro<sup>1212</sup>:

- el desarrollo de la industria y del comercio dentro de la Unión Europea, así como el crecimiento y potenciación de fondos estructurales creados a tal efecto, han conseguido que la brecha generada entre los países europeos se extienda, de tal modo que se obstaculiza el proceso de emigración que, tradicionalmente, surgía como solución a la carencia de mano de obra anterior;
- la presencia de las barreras lingüísticas y culturales, un problema que trata de solventarse en la actualidad con la presencia de programas europeos de fomento de idiomas de la Unión Europea;
- el alto nivel de desempleo existente en muchos países europeos consigue que se recrudezcan las políticas y actitudes proteccionistas sobre los precarios puestos de trabajo en los mismos, por parte de los Estados en general y de los interlocutores sociales en particular;

---

<sup>1212</sup> WERNER, Hanz: *Mobility of workers in the EC*. Nüremberg. En prensa.

- la realidad viene marcada por un hecho, y es que las propias cualificaciones, ya sean formales, ya informales, obtenidas en los Estados miembros no son automáticamente reconocidas en otro Estado miembro.

Existen otros obstáculos, de diferente naturaleza. En segundo lugar, en el transcurso de la historia de la comparatividad de las cualificaciones, ya se ha comentado la existencia de un conjunto estructurado de Directivas en materia legislativa en torno a esta temática. Sin embargo, una directiva aplicada sobre la educación, la formación y/o el empleo sobre la base de una cualificación profesional “extranjera” no puede ser tomada como una garantía absoluta de que será reconocida voluntariamente en el país receptor de esas cualificaciones. Existe, alrededor de la misma, todo un entramado educativo, institucional y social (en el que forman una parte activa tanto los empleadores como los sindicatos) que va a conseguir que las políticas de cualificación y de su consiguiente convalidación sean más facilitadoras, o, al contrario, se recrudezcan las condiciones apenas esbozadas por la legislación.

El propio lenguaje utilizado en este contexto particular puede ser considerado como un elemento más para la reflexión existente en torno a la pertinencia o no de las cualificaciones demostradas por otros ciudadanos, en el marco de una política educativa que se muestra definitivamente como conflictiva. Así, más concretamente, se hace una referencia a los propios conceptos, “reconocimiento”<sup>1213</sup> y “comparabilidad” de las cualificaciones profesionales, éstos están siendo gradual y sistemáticamente reemplazados por el quizá más atractivo, pero no demasiado diáfano concepto de “transparencia de las cualificaciones”. El intercambio, como señala Sellin, no es gratuito, puesto que una revisión más sopesada de los dos términos, así como del uso y repercusiones políticas que han tenido hasta el momento, hacen al estudioso de la educación reparar sobre el hecho de que “reconocimiento” está implicando de hecho la

<sup>1213</sup> Con respecto, precisamente, a este término, Blanco apostilla que con el mismo se está apuntando a dos flancos de naturaleza bien distinta: el “reconocimiento social” y el “reconocimiento institucional-legal”. Mientras que el primero es un reconocimiento *de hecho*, esto es, acordado fuera de todo contrato legal por los diversos actores que concurren en el mercado de trabajo; el segundo, de naturaleza jurídica (*de iure*), es un reconocimiento formal realizado por las instituciones que proporciona al título un estatus cuasi-jurídico. A pesar de esta división de corte teórico, a menudo resulta difícil establecer distinciones reales entre ambas instancias, ya que, “el reconocimiento es una práctica social que se vincula a representaciones y resulta de una multitud de parámetros sociales, institucionales o jurídicos fuertemente dependientes del cuadro nacional”. BLANCO BLANCO, Juan: “Métodos y contextos de certificación profesional en la Unión Europea: algunas consideraciones al caso español”. En TOVARARCE, Manuel y PALAZÓN ROMERO, Francisco (Coords.): *La Formación Profesional: cualificaciones y certificación*. Op. Cit. pp., 36-37. Las diferentes acepciones que conlleva el “reconocimiento”, al ser relacionado con “equivalencia” (la total e incondicional aceptación de las cualificaciones educativas de la persona para los propósitos del empleo), y con “reconocimiento parcial” (la aceptación de cualificaciones y de formación en función esta vez de la demanda) también son estudiadas por Blitz en BLITZ, Brad K.: “Professional Mobility and the Mutual Recognition of Qualifications in the European Union: Two Institutional Approaches”. Op. Cit. 312.

introducción de criterios supra-nacionales, potencialmente conflictivos en comparación con el principio del control nacional sobre la Formación Profesional. El término que la sustituye, “transparencia”, parece apuntar a la necesidad de conseguir cualificaciones nacionales más visibles y comprensibles por parte de los extranjeros<sup>1214</sup>.

Lo mismo sucede con el término de “Nivel 2, correspondiente éste al Operario Cualificado”. Porque, si se estudia la definición que se da de éste en el documento anexo a la decisión del Consejo, elaborado por el Comité Consultivo para la Formación Profesional, se llega a la conclusión de que da lugar a un amplio margen de interpretaciones, se mueve continuamente en la intersección de la educación y la formación, por un lado, y de la organización laboral por otro, y no clarifica ni el tipo ni la duración del carácter de la formación. Aspectos como éstos pueden dificultar ese “común acuerdo”, requerido por la Decisión de 1985, desde el momento en que la definición de profesiones y descripciones profesionales no son lo suficientemente clarificadoras en sus términos y conceptos básicos de reforma, (por existir solapamientos demasiado evidentes entre ellas, o cuando las diferenciaciones entre ese “Operario Cualificado” y el “Empleado Cualificado” no quedan definidas con la suficiente exactitud, lo que puede suceder en determinados sectores con especial incidencia, como es el caso del sector servicios).

De este modo, y aunque se haya avanzado terminológicamente, en pro de un mayor entendimiento y concierto, existen en tercer lugar resistencias evidentes a la propia aceptación de estándares comunes, justificándose desde varias posturas y argumentaciones:

- las cualificaciones en un país europeo y sus consiguientes estándares son vistos como ‘superiores’ a las “cualificaciones extranjeras”, en términos de cualidad o relevancia cultural nacional, aspecto éste que dificulta la comparabilidad real, aunque legislativamente coincidan ambos estándares de las cualificaciones;
- los beneficios sociales que reportan los trabajos cualificados pueden verse distorsionados en un sistema que admite estándares supranacionales de cualificaciones, poniendo en peligro a los anteriores;

---

<sup>1214</sup> SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. p., 7.



- las cualificaciones están ligadas a mecanismos de regulación del acceso a actividades profesionales y económicas. Si se introduce el principio según el cual se permite la inclusión de estándares comunes, este hecho puede incrementar la competición individual, al encuentro del mercado de cualificaciones.

De hecho, y corroborando lo anterior, aunque la Decisión del Consejo de la proposición de los cinco niveles se halla todavía en vigor, y sus resultados continúan siendo utilizados de diversos modos, a fin de promover la movilidad de trabajadores cualificados en la Unión Europea, la Comisión no propuso una extensión de la comparabilidad y el procedimiento que suponía a otros niveles educativos, básicamente debido a que “algunos Estados miembros habían expresado reservas políticas”<sup>1215</sup>. Esta circunstancia, unida a la posibilidad de que los resultados pueden correr el riesgo de quedar obsoletos, si no son continuamente actualizados, condujeron a la situación actual en materia de cualificaciones.

Como conclusión, las tendencias proteccionistas, a pesar de las medidas que tratan de materializarse a través de la Unión Europea, parecen convertirse en problemática de base presentes, resistentes (uniéndose de este modo a la burocracia, que también actúa como obstáculo evidente) a la Europeización de la cualificación<sup>1216</sup>. Lo anterior se une y confunde con otra de las problemáticas que actúa como inconveniente básico, tal y como es la desinformación generalizada existente en torno a los propios términos barajados, a su extensión y consecuencias. Así, a veces las autoridades regionales y nacionales que se supone son responsables no tienen una idea y localización claras de las competencias y de las cualificaciones, y son incapaces de dar al interesado una información manifiestamente explícita sobre aspectos tales como los requisitos de entrada, las edades correspondientes y las convalidaciones concretas para los distintos casos y situaciones.

En cuarto lugar, y unido a lo anterior, existe una dificultad añadida en el estudio de las cualificaciones, y es que, a juzgar por los documentos manejados, parece existir un mayor interés por parte de los Estados miembros en establecer políticas educativas

---

<sup>1215</sup> SELLIN, Burkart: “Recognition of certificates and transparency of skills in the European Union”. En TESSARING, Manfred (edit.): *VET- The European Research field. Volume II*. Op. Cit. p., 315.

<sup>1216</sup> Como señala Sellin “la falta de comparaciones efectivas frecuentemente no es nada más que un pretexto para legitimizar las prácticas restrictivas de las autoridades competentes y las organizaciones de los interlocutores sociales de un área determinada”. SELLIN, Burkart: *Do joint European vocational training standards stand a chance?. Recognition and transparency of qualifications*. Op. Cit. p., 25.

preferentes con respecto al nivel de educación superior (esto es, los niveles correspondientes a la universidad [Nivel 5] y a la educación secundaria superior [Nivel 4], en detrimento de los niveles más bajos de cualificación, tal y como es el Nivel 2 (educación Secundaria obligatoria) y el nivel 3 (el nivel correspondiente al de Formación Profesional).

En este sentido, quizá se eche en falta precisamente una mayor concentración e interés sobre la Formación Profesional entendida como tramo educativo con identidad propia, es decir, sobre la vertiente no tanto académica como la profesional, reconocida la importancia estratégica del efecto ejercido por los diplomas profesionales. En este sentido, habrá que refrescar el hecho de que la propia Formación Profesional se está integrando gradualmente en la propia educación superior, de modo que la actual distinción entre la Formación Profesional secundaria superior y la educación superior de corte académico resulta cada vez más dificultosa, dada su tendencia integradora. Habrá que tomar medidas, por tanto, en dos frentes: por un lado, saber individualizar a la Formación Profesional y sus propias demandas y necesidades y, unido al anterior y por otro, reforzar convenientemente los estudios, proyectos y políticas educativas consecuentes diseñados a tal fin.

Esta consideración, sin embargo, no está exenta de problemas, ya que, comparada la Formación Profesional con la educación superior, la primera resulta ser extremadamente heterogénea. De este modo, sin consensos previos establecidos en torno a la terminología, y a las clasificaciones existentes en relación a la variedad de tipologías profesionales (así como a su consiguiente gradación), poco será en realidad lo que se adelante en la búsqueda europea del concierto de cualificaciones profesionales. Al mismo tiempo, y no refido con lo anterior sino, bien al contrario, con un carácter complementario, las diferencias existentes (en duración y calidad) entre la educación y Formación Profesional nacional y regional en las instituciones y sistemas en Europa no pueden ser olvidadas, sino que se requiere igualmente una revisión y coordinación interna que posibilite el reconocimiento en los distintos niveles de decisión. Por su parte, las implicaciones legales y políticas de tales iniciativas tendrían igualmente que ser analizadas.

Finalmente, y en quinto lugar, se presentan inconvenientes desde la propia metodología llevada a cabo, actuando en varios frentes. A partir de los estudios actuales, las distintas partes implicadas estiman necesario un mayor acuerdo en diferentes aspectos, planteados a lo largo de las fases de los proyectos llevados a cabo. Éstos son, a

continuación, los interrogantes que requieren una solución más rápida y consensuada por parte de todos los miembros involucrados en los actuales proyectos de desarrollo de cualificaciones afines europeas:

- cómo adoptar y comprometerse con mecanismos regulares a niveles europeos;
- cómo evitar la fragmentación dentro del vasto campo de la transparencia y reconocimiento de las cualificaciones profesionales, en orden a establecer una coherencia a nivel europeo;
- cómo llegar a legitimar metodologías y mecanismos, a nivel nacional y europeo;
- qué herramientas e instrumentos son necesarios para lograr hacer atractivo el proyecto a todos los potenciales usuarios e implicados;
- quién será y cómo se constituirá la figura responsable del nivel europeo (incluso internacional) para localizar y encuadrar las provisiones y las cualificaciones de ciertos niveles, a partir de la estructura de cinco niveles, que es el modelo ampliamente reconocido y consensuado.

Se impone, así pues, un modo de trabajar igualmente transparente, a partir de un “balance pragmático” entre las demandas y las necesidades inherentes a los sistemas formativos y, en especial y aplicado a este caso, los sistemas productivos. El *modus operandi* también es sometido a consenso, constituyéndose continuamente en focos de discusión y de diferentes compromisos por parte de los interlocutores sociales.

Como reacción y consecuencia más inmediata, desde la Conferencia de Expertos sobre la Comparabilidad de Cualificaciones de Formación Profesional celebrada en Nuremberg, en octubre de 1991, se añadieron más reivindicaciones, con carácter complementario al anterior, que debían ser subsanadas. Buena parte de ellas se concentran en una concreta: la carencia generalizada de información establecida en torno al proyecto de transparencia de cualificaciones, marcada por el hecho de que “los grupos directamente afectados por la movilidad (trabajadores migrantes, empresas multinacionales o internacionales) raramente utilizan esta información (...) aparte del marcado interés por parte de los institutos de investigación y de los estudiantes (...) el

uso práctico del sistema de comparabilidad continúa siendo pequeño (...). Admitimos que los documentos y fuentes de información disponibles para los potenciales usuarios (trabajadores, empresas, estudiantes, tutores, consejeros, etc;) son solamente consultadas de una forma limitada<sup>1217</sup>.

Volviendo a ese citado balance pragmático, en efecto, desde el punto de vista de la investigación, y poniendo varios ejemplos que clarifiquen la necesidad de llegar a consensos conjuntos, se presentan problemas de diversa enjundia. Por ejemplo, en los estudios experimentales sectoriales concretos, al ser estudiados diecinueve sectores, puede existir el inconveniente inicial de plantearse cómo regular esos estándares mínimos que se requieren como elementos básicos a tener en cuenta para los objetos de formación europea. Pero, y al mismo tiempo, el propio concepto de “ocupación” ha de ser necesariamente consensuado. Además de todo lo anterior, se une un agravante: el hecho de que el estudio de un sector considerado separadamente difiera de forma significativa de un Estado miembro a otro, al poseer una diferente consideración social, por ejemplo, o ser estratégicamente privilegiado por parte de algunos componentes de los interlocutores sociales.

Aspectos como éstos están decidiendo y modulando la estructura de la Formación Profesional, su radio de acción, su grado de formalización de cursos, etc; hasta tal punto que, como señala Sellin “uno muchas veces tiene la impresión de que las diferencias son menos significativas a nivel sectorial que a nivel de la estructura organizacional de la educación y la Formación Profesional en general”<sup>1218</sup>.

---

<sup>1217</sup> CEDEFOP: *Conference Report of the Expert meeting on the EC Comparability of vocational Training Qualifications*. Tessalóniki. CEDEFOP, 1991. p., 12. Este estudio puede ser complementado con otro, en el transcurso del cual se estudiaron las reacciones y actitudes generales de los principales protagonistas de la Formación Profesional con respecto a las evaluaciones y comparaciones en materia de cualificaciones, llegando, tras un repaso llevado a cabo por todos los países, a conclusiones desalentadoras en el sentido de que el sistema no resulta muy utilizado y la evaluación no es vista como útil ni positiva. Ésta es una postura mantenida desde la óptica de los empleadores, más que la de los trabajadores. El estudio especifica porcentajes relativos a aspectos más concretos, como el reconocimiento de la comparabilidad en el centro productivo donde el sujeto entrevistado trabaja, el tipo de información al respecto que recibe, la disponibilidad de la misma, la utilidad concedida a la comparación, así como la relevancia y el nivel de uso del sistema de comparabilidad. CEDEFOP-ISOPLAN: *Use of the system of comparability of vocational training qualifications by employers and workers*. Thessalóniki. CEDEFOP, 1996. 2ª Edición.

<sup>1218</sup> SELLIN, Burkart: *Supplement to the “Compendium of occupational profiles at the skilled blue- and white-collar worker level”*. *Situations and trends: supply and demand for skilled workers*. Op. Cit. p., 9.

## 4.

## REFLEXIONES FINALES.

## ¿HACIA DÓNDE CAMINAN LAS CUALIFICACIONES?

A lo largo de estas páginas se ha ido demostrando cómo el propio término de “movilidad” no debe ser interpretado automáticamente como “movilidad en el mercado de trabajo”, puesto que el proceso es mucho más complicado, ya que parte de las necesidades requeridas desde el mundo formativo, más concretamente de la Formación Profesional. De ahí que el ánimo que persigue a la Unión Europea en el desarrollo de un marco común orientativo para las cualificaciones y perfiles de trabajo esté probablemente fuera de discusión, y como tal le espera un futuro prometedor.

Desde el punto de vista pedagógico, el debate sobre el progreso conseguido en materia de transparencia de las cualificaciones ha de hallarse unido no solamente a cuestiones relacionadas con el empleo y con la igualdad de trato de los ciudadanos europeos, sino que ha de fortalecerse la visión según la cual se considera a la primera como un prerrequisito esencial para llevar a cabo procesos de aprendizaje, siendo éstos relevantes tanto para los individuos que lo adquieren como para las empresas receptoras, además de la sociedad en general que acoge a un trabajador procedente de otro país miembro.

Desde el punto de vista político, en definitiva, surge un conflicto más que evidente entre el objetivo generalizado y aparentemente admitido sin discusión relativo éste a la libre circulación de los trabajadores, y el principio más estratégico acerca del control nacional sobre las cualificaciones y los estándares relativos a las destrezas, más dependiente de la situación económica del país receptor de personas cualificadas. En este sentido, la valoración que hacen Eckstein y Noah es que, “si bien en términos formales, la legislación y las reglamentaciones han abierto las puertas a una mayor movilidad, sigue siendo incierto el alcance que lo anterior ha tenido en la realidad”<sup>1219</sup>.

A partir de aquí, la necesidad de progresar en el reconocimiento mutuo de cualificaciones debiera convertirse en una máxima en los países europeos, a fin de viabilizar la consecución de una movilidad por parte de los trabajadores europeos, aspecto éste que, aunque no es discutido en términos generales, precisa de muchas

---

<sup>1219</sup> ECKSTEIN, Max y NOAH, Harold: “ Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación”. Op. Cit., 98.

matizaciones en torno a las especificaciones surgidas alrededor de las mismas. Esta necesidad pasa por aclarar una serie de aspectos para conseguir una mejora efectiva en materia de cualificaciones, tales como los relativos a la interpretación (entre lenguajes, pero también entre sistemas administrativos y, como trasfondo, entre culturas) de cualificaciones profesionales “extranjeras”; los relativos a los mecanismos de soporte con respecto al intercambio de la información y los relativos a los esfuerzos que han de conseguirse en torno a actividades paralelas (como es la relativa a la orientación profesional y educativa, por ejemplo).

Además, y una vez que se haya llegado al consenso en cuanto a la terminología mínima en materia de cualificaciones, habrá que interpretar las exigencias del entorno productivo, según las cuales cabe estudiar aspectos más específicos y coincidentes con las demandas que vienen determinadas por los requerimientos de los clientes, los requisitos provenientes de la variedad de los productos y por las demandas ecológicas. Aspectos como éstos conducen a enmarcar a tendencias que progresivamente tienden a mostrarse más y más activas, como es el hecho de que los perfiles de cualificaciones específicos están viéndose cada vez más eclipsados por los perfiles transversales, que pueden ser adquiridos desde diversas cualificaciones.

Todo lo anterior apunta a la pertinencia de concentrar los actuales esfuerzos europeos en el establecimiento de una serie de mecanismos permanentes, de confianza y mutuamente aceptados (a nivel también metodológico) para incrementar las medidas encaminadas al reconocimiento y transparencia de las cualificaciones profesionales, pudiendo interpretar con claridad la certificación y validar los certificados dentro de las fronteras europeas. Estrecha y estratégicamente unido a lo anterior, se requieren instrumentos que contribuyan y ayuden a la abolición de obstáculos a la movilidad laboral dentro de Europa. Como señalan Sellin y Bjornåvold, “el objetivo de la creación de una red no es iniciar un cuerpo europeo político centralizado, sino prever una estrategia general a escala europea, sobre la base de un entendimiento mutuo”<sup>1220</sup>.

Incluso yendo más allá, las estrategias anteriores se encaminan hacia la configuración de nuevas redes de trabajo que continúen el camino ya iniciado por los anteriores proyectos, y, habiendo aprendido de las carencias y problemáticas establecidas en éstos últimos, sean capaces de enfrentarse a nuevos retos en materia de

---

<sup>1220</sup> SELLIN, Burkart y BJORNÅVOLD, Jens: *Recognition and transparency of Vocational qualifications; the way forward*. Op. Cit. p., 35.

cualificación. Así, por ejemplo, los criterios para participar en estas redes de trabajo ya están consensuados, en orden a conseguir una efectividad plena (y para evitar problemas de fragmentación o discontinuidad en el transcurso del mismo): el número de participantes no debería exceder los veinticinco; los representantes nacionales deberán tener un conocimiento exhaustivo de las medidas nacionales tomadas hasta el momento presente en este campo; y los participantes deberán tener un espíritu de compromiso y participación constantes, de modo que se configuren verdaderas redes permanentes de trabajo, a corto pero también a largo plazo. Estas redes, todavía experimentales, se configuran como una de las ramas con más proyección y posibilidades dentro del presente proyecto de cualificaciones, y como tales se les augura un futuro prometedor, en materia de transparencia de cualificaciones profesionales.

En definitiva, y finalizando con la pertinencia de conseguir cualificaciones comunes, se precisa más que nunca el desarrollo de estándares de referencia, a fin de poder certificar, validar y acreditar competencias, en tiempos actuales caracterizados por una desorientación manifiesta y condicionada por los cambios estructurales que se suceden de forma constante, y a nivel local, regional, nacional, europeo y global, ya que todavía queda un largo camino para alcanzar el proyecto común de cualificaciones profesionales europeas. Como señala Rodríguez Carrajo, “a pesar de todos los avances constatados últimamente en la materia que nos ocupa, todavía deberán producirse otros muchos progresos para que realmente se dé un mercado interior europeo, donde cada uno pueda libremente establecerse y ejercer aquella profesión para la cual está capacitado por su país de origen, y sin que nadie pueda perturbarle en sus legítimos intereses”<sup>1221</sup>.

---

<sup>1221</sup> RODRÍGUEZ CARRAJO, Manuel: *Política educativa de la Unión Europea*. Op. Cit. p., 132.

TABLAS COMPARATIVAS DE CERTIFICADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS NIVELES 2, 3 Y 4 ESTABLECIDOS POR LA UNIÓN EUROPEA.

NIVEL 2: TIPO DE CERTIFICADO SEGÚN LA MODALIDAD DE ADQUISICIÓN, EL NIVEL DE RESPONSABILIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE CERTIFICACIÓN

PAÍS	NOMBRE DEL CERTIFICADO	MODO DE ADQUISICIÓN	TIPO DE DIPLOMA O CERTIFICADO	NIVEL DE RESPONSABILIDAD	EDAD USUAL PARA OBTENER EL CERTIFICADO
BÉLGICA	Certificat de Qualification 5e/6e/7e/	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional acreditado	Ministère de l'Enseignement de cada Comunidad	16-19
	Certificat d'apprentissage des Clases Moyennes	Aprendizaje.	Diploma acreditado o certificado de asistencia	Ministère de l'Enseignement de cada Comunidad o el centro de trabajo	18-19
	Certificat d'apprentissage industriel	Aprendizaje.	Certificado de asistencia	Centro de Trabajo	18-19
DINAMARCA	Certificados de Formación Profesional Básica	Aprendizaje	Diploma nacional.	Responsabilidad conjunta: el Ministerio de Educación (o el Ministerio de Industria) y los Consejos Nacionales de Comercio.	18-21 (también por vía de educación de adultos)
FRANCIA	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Formación Profesional a tiempo completo o Aprendizaje	Diploma nacional	Ministère de l'Education nationale	18-20
	Brevet d'enseignement professionnel (BEP)	Idem	Diploma nacional	Ministère d l'Agriculture	18-20
	Certificat d'aptitude professionnelle de l'agriculture (CAPA)	Formación Profesional a tiempo completo	Certificados acreditados.	Prime Minister's Office /Ministère du Travail	+ 18
	Certificat de formation professionnelle (CFP)	Formación Profesional a tiempo completo o Aprendizaje	Diploma nacional, certificados acreditados u otros.	Ministères du Commerce et de l'Artisanat, de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, de la Défense, de la Mer.	+ 18
	Certificat de Perfectionnement professionnel (CPP) Certificats de qualification	Formación Profesional a tiempo completo o alternancia	Certificat de qualification professionnelle	Commission paritaire de l'emploi de la branche professionnelle.	+ 18



<b>ALEMANIA</b>	Facharbeiterbrief (industria)	Aprendizaje	Diploma reconocido nacionalmente	El Ministerio de Educación de cada Land se responsabiliza de la parte escolar de cada Land, y la Cámara de Industria y Comercio o de Artesanos de la parte profesional	19+
	Gesellen brief (artesania)	Aprendizaje			
	Gehilfe brief (sector terciario).	Aprendizaje			
<b>GRECIA</b>	Techines Epangelmatikes Scholes.	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional (Ptychion)	Ministerio de Educación	18
	Meses Techines Nosileftikes Scholes (salud).	Alternancia	Diploma nacional	Ministerio de Educación y Ministerio de Salud	18
	Scholes Touristikon Epangelmaton	Alternancia	Diploma nacional	Ministerio de Educación y Ministerio de Economía Nacional	18
	OAED- Scholes Mathitias or Kendra Teknikis. Epangelmatikis Katartisis.	Aprendizaje	Diploma nacional	Ministerio de Trabajo	18
	OEEK-IEK Certificado de Aprendizaje	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18
<b>IRLANDA</b>	Preparación para Formación profesional.	Aprendizaje	Cualificación de Formación Profesional nacional	FAS/Departamento de la Empresa y Empleo	16+
	Certificado Nacional de Industria.	Aprendizaje		Teagasc	16-20
	Certificado de Craft en Turismo y Catering	Aprendizaje			
	Certificado FAS/C&Gesamtschule	Aprendizaje	Cualificación de Formación Profesional nacional	NTCB/CERT	18-35, pero sobre todo de 18-25.
	Aprendizaje	Aprendizaje			
<b>ITALIA</b>	Diploma di qualifica atesto di idoneità qualifica professionale	Formación Profesional a tiempo completo (en escuelas y en centros regional)	Diploma nacional	Ministerio de Educación	16-17
	Certificato di qualifica professionale (settore artigianato)	Alternancia (basada en la empresa)	Certificado regional	Ministerio de Empleo y las Regiones de provincias autónomas.	16-17

<i>LUXEMBURGO</i>	Certificat d'aptitude technique et professionnelle (CAPT)	Formación Profesional a tiempo completo o Aprendizaje	Diploma nacional	Ministerio de Educación y las Cámaras Profesionales	18-20
<i>HOLANDA</i>	Kort Middelbaar beroepsonderwijs (KMBO)	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	17-18-19
	Primair/Secundair Leerlingwezen	Aprendizaje	Diploma nacional	Ministerio de Educación	17-18-19
<i>PORTUGAL</i>	Certificado d'aptidão profissional	Formación Profesional a tiempo completo	Certificado reconocido nacionalmente	Ministerio de Empleo (IEFP)	17-18
	Ensino profissional	A tiempo parcial	Certificado nacional	Ministerio de Educación	17-18
	Certificado de Aprendizaje	Aprendizaje	Certificado reconoc. nacionalmente	Ministerio de Empleo (IEFP)	17-18
	Escolas profissionais	Formación Profesional a tiempo completo	Certificado nacional	Ministerio de Educación	17-18
<i>ESPAÑA</i>	Título de Formación Profesional de Grado Medio (Técnico)	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación y Ciencia	17-18
	Certificados de profesionalidad (paricales). Diplomas	A tiempo completo, alternancia o a tiempo parcial	Certificado de Competencia	Ministerio de Empleo (INEM) y otras organizaciones (universidades, organizaciones públicas y privadas)	16+
<i>GRAN BRETAÑA</i>	NVQ Nivel 2/3 SVQ Nivel 2/3 GNVQ Nivel 2 GSVQ Nivel 2 Certificado de Crafts Certificado RSA Diploma BTEC	Todos los modos de adquisición son posibles pero algunos de ellos son más usuales para la adquisición de determinadas cualificaciones	Cualificaciones nacionales profesionales	Acreditación por el NCVQ (En Inglaterra y Wales, y en el Norte de Irlanda) y SCOTVET (Escocia).	17-18 +

**NIVEL 3: TIPO DE CERTIFICADO SEGÚN LA MODALIDAD DE ADQUISICIÓN, EL NIVEL DE RESPONSABILIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE CERTIFICACIÓN**

<b>PAÍS</b>	<b>NOMBRE DEL CERTIFICADO</b>	<b>MODO DE ADQUISICIÓN</b>	<b>TIPO DE DIPLOMA O CERTIFICADO</b>	<b>NIVEL DE RESPONSABILIDAD</b>	<b>EDAD USUAL PARA OBTENER EL CERTIFICADO</b>
<i>BÉLGICA</i>	CESS Technique	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional acreditado	Ministère de l'Enseignement de cada Comunidad	18-20
<i>DINAMARCA</i>	Hojere Handels Examen	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional.	Ministerio de Educación	18+
	Hojere Teknisk Examen Certificado de Técnico	Formación Profesional continua a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación y Consejos Nacionales de Comercio	18+
<i>FRANCIA</i>	Baccalauréat Technologique	Formación Profesional a tiempo completo o aprendizaje	Diploma nacional	Ministère de l'Education Nationale.	17-20
	Baccalauréat Professionnel	Formación Profesional a tiempo completo o aprendizaje	Diploma nacional	Ministère de l'Education Nationale.	17-20
	Brevet de Technicien	Formación Profesional a tiempo completo o modularización	Diploma nacional.	Ministère de l'Education Nationale	17-20
	Brevet de Technicien de l'Agriculture	Formación Profesional a tiempo completo o alternancia	Diploma nacional, o certificados acreditados u otros.	Ministère d l'Agriculture	17-20
	Otros certificados	Formación Profesional a tiempo completo o alternancia	Diploma nacional, o certificados acreditados u otros.	Ministro relevante u Oficina del Primer Ministro	17-20
<i>ALEMANIA</i>	Fachschuldiplom: Diploma de Técnico certificado por el Estado.	Formación Profesional a tiempo completo o a tiempo parcial	Diploma reconocido nacionalmente	Gobierno Federal (Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales)	20+
	Magister de Aprendizaje	Formación Profesional a tiempo parcial	Diploma reconocido nacionalmente	Cámaras Competentes	20+

<b>GRECIA</b>	Tecnika Epangelmatika Lykia	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18-19
	EPL- Certificado de Lyceum multidisciplinar e integral	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18-19
	Certificado de Lyceum de Marina Mercante (Naflika Lykia)	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional.	Ministerio de la Marina Mercante	18-19
	OEEK-IEK (Aprendizaje)	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional.	Ministerio de Educación	18-19
<b>IRLANDA</b>	Consejo Nacional para los Certificados educativos-Diploma de Técnico.	Formación Profesional a tiempo completo	Cualificación de Formación Profesional nacional	Consejo Nacional de Certificado Educativos	Normalmente de 18-25
	Certificados de ciertos cuerpos profesionales	Aprendizaje	Certificado profesional	Los cuerpos profesionales relevantes	
<b>ITALIA</b>	Maturità e/o Abilitazione professionale	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18-19
<b>LUXEMBURGO</b>	Diplôme de fin d'études secondaires techniques	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18-19
	Diplôme de Technicien	Formación Profesional a tiempo completo.	Diploma nacional	Ministerio de Educación	
<b>HOLANDA</b>	Middelbaar beroepsonderwijs (MBO)	Formación Profesional a tiempo completo o a tiempo parcial	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18+
	Aprendizaje (nivel secundario y terciario)	Aprendizaje	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18+
<b>PORTUGAL</b>	Ensino secundario técnico-profissional	Formación Profesional a tiempo completo o a tiempo parcial	Diploma nacional	Ministerio de Educación.	16-19
	Ensino profissiona	Formación Profesional a tiempo parcial	Diploma nacional	Ministerio de Educación	18+
	Certificados técnicos de Aprendizaje	Aprendizaje	Diploma nacional	Ministerio de Educación	16-19

<b>ESPAÑA</b>	Título de Técnico (Grado Medio)	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación y Ciencia	18-19
	Título de Técnico Especialista				
	Certificados de profesionalidad (parciales)	Alternancia o Formación Profesional a tiempo parcial	Certificado de Competencia	Ministerio de Empleo (INEM) y otras organizaciones (universidades, organizaciones públicas y privadas)	18+
	Diplomas				
<b>GRAN BRETAÑA</b>	NVQ Nivel 3/4	Todos los modos de adquisición son posibles pero algunos de ellos son más usuales para la adquisición de determinadas cualificaciones	Cualificaciones nacionales profesionales	Acreditación por el NCVQ (En Inglaterra y Wales, y en el Norte de Irlanda) y SCOTVET (Escocia).	18+
	SVQ Nivel 3/4		Certificados de los cuerpos implicados		
	GNVQ Nivel 3				
	GSVQ Nivel 3				
	BTEC Diploma/Certificado Nacional Superior		Certificados de los cuerpos implicados		18+
SCOTVET Diploma/Certificado Nacional Superior					



**NIVEL 4: TIPO DE CERTIFICADO SEGÚN LA MODALIDAD DE ADQUISICIÓN, EL NIVEL DE RESPONSABILIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE CERTIFICACIÓN**

PAÍS	NOMBRE DEL CERTIFICADO	MODO DE ADQUISICIÓN	TIPO DE DIPLOMA O CERTIFICADO	NIVEL DE RESPONSABILIDAD	EDAD USUAL PARA OBTENER EL CERTIFICADO
<i>BÉLGICA</i>	Graduat de educación superior de grado medio	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional acreditado	Ministère de l'Enseignement de cada Comunidad	21-22
<i>DINAMARCA</i>	Certificados de Formación Técnica Avanzada.	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional.	Ministerio de Educación	20+
<i>FRANCIA</i>	Brevet de Technicien Supérieur	Formación Profesional a tiempo completo o aprendizaje	Diploma nacional	Ministère de l'Education Nationale.	21-22
	Brevet de Technicien supérieur de l'Agriculture	Formación Profesional a tiempo completo o aprendizaje	Diploma nacional	Ministère d l'Agriculture	21-22
	Diplôme universitaire de Technologie	Formación Profesional a tiempo completo o modularización	Diploma nacional.	Ministère de l'Education Nationale	21-22
	Otros certificados	Formación Profesional a tiempo completo o alternancia	Diploma nacional, o certificados acreditados u otros.	Ministro relevante u Oficina del Primer Ministro	21-22
<i>ALEMANIA</i>	Assistenten Ausbildung (Berlin y BadenWurtemberg)	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma reconocido nacionalmente	El Ministerio de Educación de cada Land .	19-22
	AbschluBzeugnis o Diplomzeugnis de las Berufsakademies	Formación Profesional a tiempo parcial	Diploma nacional (con estatus de examen nacional)	El Gobierno del Länder.	20+
<i>GRECIA</i>	Anoteres Scholes Emporikon Nafikon	Alternancia	Diploma nacional	Ministerio de la Marina Mercante	20+
	Anotera Scholi Touristikon Epangelmaton	Alternancia	Diploma nacional	Ministerio de Economía Nacional	20+

<i>IRLANDA</i>	Consejo Nacional para los Certificados educativos-Diploma de Técnico.	Formación Profesional a tiempo completo	Cualificación de Formación Profesional nacional	Consejo Nacional de Certificado Educativos	20+
	Certificados de ciertos cuerpos profesionales	Formación Profesional a tiempo parcial	Certificado profesional	Los cuerpos profesionales relevantes	20+
<i>ITALIA</i>	Diploma Universitario di primo livello	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	20-22
<i>LUXEMBURGO</i>	Diplôme d'ingénieur technicien	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación	20-21
	Brevet de technicien Supérieur	Formación Profesional a tiempo completo o a tiempo parcial	Diploma nacional	Ministerio de Educación	20-21
<i>HOLANDA</i>	Hoger Beroeps onderwijs (curso de cuatro años)	Formación Profesional a tiempo completo o a tiempo parcial	Diploma nacional	Ministerio de Educación	22-23
	Aprendizaje (nivel Terciario)	Aprendizaje	Diploma nacional	Ministerio de Educación	22-23
<i>PORTUGAL</i>	Certificados de Ensino profissional	Formación Profesional a tiempo completo o a tiempo parcial	Diploma nacional	Ministerio de Educación	20+
<i>ESPAÑA</i>	Título de Grado Superior	Formación Profesional a tiempo completo	Diploma nacional	Ministerio de Educación y Ciencia	20-21
	Certificado de Profesionalidad (parciales) y Diplomas.	Alternancia o Formación Profesional a tiempo parcial	Certificado de Competencia	Ministerio de Empleo (INEM) y otras organizaciones (universidades, organizaciones públicas y privadas)	20-21
<i>GRAN BRETAÑA</i>	NVQ Nivel 4	Todos los modos de adquisición son posibles pero algunos de ellos son más usuales para la adquisición de determinadas cualificaciones	Cualificaciones nacionales profesionales	Acreditación por el NCVQ (En Inglaterra y Wales, y en el Norte de Irlanda) y SCOTVET (Escocia).	20 +
	SVQ Nivel 4		Certificados de los cuerpos implicados		20+
	BTEC Diploma/Certificado Nacional Superior		Certificados de los cuerpos implicados		20+
	SCOTVET Diploma/Certificado Nacional Superior				20+







